

М. В. Бояркина

**Психолого-педагогические основы
социализации личности**



Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н. Г. Чернышевского

М. В. Бояркина

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

Учебно-методическое пособие

Чита
ЗабГГПУ
2012

УДК 37.013.77+316.614(075.8)
ББК Ч 31.35я73+Ю937я73

Печатается по решению Учёного совета Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского

Ответственный за выпуск: С. Е. Старостина, д-р пед. наук, доцент,
проректор по учебной работе ЗабГГПУ

Рецензенты: А. В. Рогова, д-р пед. наук, проф., ЗабГГПУ;
С. А. Калашникова, канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ЗабГГПУ;
А. А. Судакова, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики ЗабКИПКРО

Научный редактор: Е. Ю. Ольховская, д-р пед. наук, проф. ЗабГГПУ

Бояркина, М. В.

Психолого-педагогические основы социализации личности : учеб.-метод. пособие / М. В. Бояркина ; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. – Чита, 2012. – 120 с.

ISBN 978-5-85158-853-2

Учебно-методическое пособие состоит из теоретической и практической части. В теоретической части проблема социализации личности рассматривается в гендерно-ролевом аспекте, обосновывается роль гендерно-ролевой социализации в воспитании обучающихся и педагогов, определяются психолого-педагогические условия социализации мальчика и девочки / юноши и девушки в образовательном процессе. Задания практической части направлены на осознание и анализ особенностей социализации личности мужчины и женщины с целью дальнейшего личностного и профессионального самосовершенствования.

Пособие адресовано студентам-бакалаврам, магистрантам и работающим с ними преподавателям вузов. Может быть полезно учёным, интересующимся проблемами социокультурного становления и воспитания качественных характеристик личности мужчины и женщины (мальчика и девочки / юноши и девушки), и учителям-практикам, стремящимся повысить свою квалификацию.

УДК 37.013.77+316.614(075.8)
ББК Ч 31.35я73+Ю937я73

Содержание

Введение	5
Часть I. Учебная программа курса «Психолого-педагогические основы социализации личности»	8
Часть II. Тематика и содержание лекционных и семинарских занятий ..	21
Часть III. Методические рекомендации по изучению разделов и тем курса.	28
Раздел I. Гендерно-ролевая социализация личности как проблема современной теории и практики	28
Раздел II. Социализация личности как социокультурная проблема .	43
Раздел III. Социализация личности как психолого-педагогическая проблема	67
Раздел IV. Педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности	86
Библиографический список	105
Приложение	109

Введение

Несколько десятилетий назад в России наступило время обращения к проблемам половой дифференциации. Интерес к ним связан не только с тем, что категория пола – сложнейшая историко-культурная, социальная и клиническая проблема, но и с тем, что современные требования воспитания здорового в самом широком понимании человека и индивидуального подхода к развитию его личности не могут быть выполнены без учёта психологической специфики пола. В настоящее время проблема пола рассматривается ещё и в силу актуальности вопросов гуманизации и духовного становления личности. Психическое развитие (становление внутреннего духовного мира личности) связано с воспитанием (целенаправленным освоением воспитанником духовной культуры народа под руководством воспитателя), и эти процессы взаимообусловлены: развитие духовной культуры личности происходит под действием факторов воспитания, и, в свою очередь, воспитание будет эффективным только в соответствии с возможностями личности.

Анализ имеющейся литературы показывает, что проблема пола рассматривается в трудах учёных различных научных направлений (философов, культурологов, социологов, валеологов, физиологов, психологов, педагогов). Следует отметить, что в педагогике вопросы пола рассматриваются в одном из направлений воспитания, называемого половым. Целью полового воспитания является психосексуальное и нравственное развитие детей и подростков, создание у них правильного представления о сущности взаимоотношений полов, формирование правильного отношения к вопросам пола, овладение ими нравственной культурой во взаимоотношениях полов. Формирующая сила культурных ожиданий проявляется в представлениях людей о том, как в идеале должны вести себя мужчины и женщины. Осознание человеком себя представителем определённого пола называется полоролевой идентификацией. Если программа развития человека заложена в генах, то реализация генетического потенциала зависит от культуры. Генетически обусловленные особенности индивидуальности могут определять отдельные аспекты поведения человека. Половое воспитание ориентирует человека на конкретный биологический пол (мужской или женский), не учитывая категорию индивидуального.

Однако в настоящее время в науке под понятиями «мужчина» и «женщина» понимается их биосоциокультурная характеристика, называемая гендером. Гендер представлен качествами мужественности и женственности в каждом человеке (и в мужчине, и в женщине). Учёными доказано, что однозначный упор на мужественность (маскулинность) и женственность (фемининность) в моделях поведения ограничивает эмоциональное и интеллектуально-нравственное развитие как мужчин, так и женщин.

Совокупность всех социальных процессов, посредством которых индивид усваивает социальный опыт и в результате общения и деятельности приобретает определённые нормы и ценности, позволяющие ему функционировать в качестве члена общества, называется социализацией. «Социализация» является одним из центральных понятий таких дисциплин, как политология, социология, психология, а, в настоящее время, и педагогика. Вопросы о том, как люди становятся «мужчинами» и «женщинами» и что это означает в разных культурах, должны рассматриваться в разделе, посвящённом конкретному аспекту социализации мужчины и женщины – гендерно-ролевой социализации. Под гендерно-ролевой социализацией понимается усвоение и изменение различий в представлениях о статусах, нормах, ролях и ценностях, соответствующих биологическому полу индивида.

Гендерный подход в социальной психологии делает акцент на изучение именно социальных (а не биологических) аспектов пола и ролевой дифференциации по половому признаку, имеющей место в различных социокультурных общественных системах. По мнению большинства современных учёных, социализация человека продолжается в течение всей жизни и осуществляется различными институтами социализации (семья, школа, внешкольные детские общественные и религиозные организации, сверстники, средства массовой информации). По мере приобретения жизненного опыта мужчины и женщины могут в значительной степени изменить свои представления о маскулинности / фемининности и скорректировать своё поведение. Большую роль в этом процессе, называемом гендерной ресоциализацией (разрушение ранее принятых ценностей, моделей и усвоение новых), может сыграть образование. Поэтому наряду с качественно новым пониманием роли и значения социально-психологических различий мужчины и женщины необходима гендерная педагогика, которая разрабатывала бы содержание и инструментарий по созданию целостного многостороннего образа личности мужчины и женщины и создавала бы условия для её самореализации при выполнении всей совокупности гендерных ролей (гражданских, производственных, семейных).

В курсе «Психолого-педагогические основы социализации личности» представлен гендерно-ролевой аспект проблемы. Основные понятия раскрываются в логической последовательности понятийного аппарата педагогики, социальной психологии, дисциплин естественно-научного направления. Предлагаемый подход к преподаванию данной дисциплины связан с тем, что в психологической и социологической литературе проблема гендерно-ролевой социализации личности освещена в большей степени, чем в педагогической. Педагогических пособий по гендерному образованию в настоящее время практически не существует.

В данном курсе рассматривается следующий ряд проблем:

- пол и развитие личности обучающегося как индивидуума;
- пол и развитие способностей, интересов, склонностей;

– пол и создание условий для самоидентификации личности обучающегося;

– пол и социализация личности.

В курсе реализуются принципы гуманизации, демократизации, природо- и культуросообразности.

Учебная программа данного курса разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «бакалавр»). Предлагаемая дисциплина является курсом по выбору и предполагает знание дисциплин циклов Б1 (гуманитарный, социальный и экономический), Б2 (математический и естественнонаучный), Б3 (профессиональный) согласно учебным планам по определённым профилям рассматриваемого направления. В ходе изучения дисциплины предполагается формирование двух компетенций согласно перечню компетенций для данного направления подготовки.

Курс строится по нескольким содержательным блокам:

– информационному (усвоение информации, раскрывающей проблемы социализации личности мужчины и женщины, юноши и девушки, мальчика и девочки);

– ситуационному (решение ситуационных задач, способствующих выявлению и анализу особенностей социокультурного, психологического пола человека и стиля его гендерно-ролевого поведения);

– проектировочному (определение индивидуального и персонального воспитательно-образовательного маршрута с целью актуализации опыта и совершенствования взаимоотношений и деятельности).

Реализация блоков осуществляется при изучении разделов и тем на лекционных и семинарских занятиях. Для изучения каждого раздела и темы даются методические рекомендации. К каждому занятию предлагаются вопросы, в соответствии с которыми раскрывается основное содержание курса, предлагаются задания для самостоятельной работы студентов и список литературы. Сноски в тексте даются на источники, рекомендуемые для изучения данной конкретной темы. Организация занятий предполагает разнообразные формы с использованием различных видов деятельности и методических приёмов.

Содержание данного курса поможет студентам не просто усвоить предлагаемую информацию, но и проанализировать гендерно-ролевой аспект социализации личности, а также наметить пути дальнейшего личностного и профессионального роста.

Материалы пособия ориентированы на систему высшего (бакалавриат, магистратура) и среднего профессионального педагогического образования и могут быть полезны педагогам и руководителям образовательных учреждений для повышения квалификации и собственного самообразования.

Часть I. Учебная программа курса «Психолого-педагогические основы социализации личности»

1. Организационно-методический раздел

<i>Наименование дисциплины</i>	<i>Психолого-педагогические основы социализации личности</i>
Цикл	Профессиональный
Количество кредитов	2
Цель дисциплины	<p><i>Предметные:</i> создание условий, обеспечивающих возможность: – формирования у студентов знаний и представлений о качествах мужественности и женственности, механизмах социализации, гендерных ролях и стилях гендерно-ролевого поведения; – осознания студентами необходимости гендерного становления личности; – развития готовности к осуществлению гендерного самовоспитания личности</p> <p><i>Личностные:</i> – развитие готовности к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, самоорганизации, самореализации в соответствии с гендерными особенностями собственной личности; – становление навыков проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута</p>
Задачи дисциплины	<p>– изложение теоретических основ проблемы социализации личности в гендерно-ролевом аспекте; – актуализация процесса ценностного осмысления студентами проблем и условий социализации мужчины и женщины, самопознания, анализа стиля гендерно-ролевого поведения; – становление и развитие культурного образца личности, саморегуляции поведения как средств гендерно-ролевой социализации личности</p>
Междисциплинарное поле знаний	
<i>Смежные дисциплины согласно профилю подготовки</i>	<i>Понятийный аппарат</i>
Философия, социология, культурология, психология, педагогика, методика обучения и воспитания (по профилю подготовки), организация детского отдыха, педагогическая практика в школе, летняя педагогическая практика (в оздоровительных лагерях)	Пол, гендер, маскулинность, фемининность, андрогинность, гендерные нормы, гендерные стереотипы, идентификация, гендерные различия, гендерные образцы, гендерно-ролевая социализация, гендерное воспитание

2. Требования к результатам освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

Общекультурные (ОК):

ОК-2 способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы.

Общепрофессиональные (ОПК):

ОПК-2 способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач.

Ожидаемые результаты (диагностическая карта дисциплины)

Приобретённая компетенция	Уровень сформированности компетенции
<i>Я знаю и понимаю</i>	Пороговый: 1) содержание основных понятий курса; 2) особенности социализации личности как мужчины, так и женщины; 3) сущность и пути гендерного воспитания мужчины и женщины, юноши и девушки, мальчика и девочки
	Стандартный: 1) взаимозависимость терминологического аппарата; 2) значимость для современного педагога целостного представления о гендерно-ролевой социализации личности; 3) актуальность гендерного воспитания личности (мужчины и женщины, юноши и девушки, мальчика и девочки); 4) сущность гендерных исследований по разным научным направлениям
	Эталонный: 1) термины и понятия, выходящие за рамки учебной информации; 2) основные теоретические положения, лежащие в основе представлений о гендерно-ролевой социализации личности; 3) новейшие теории, интерпретации, методы и технологии гендерного воспитания личности; 4) необходимость интерпретации результатов гендерных исследований с позиции педагогической науки
<i>Я умею</i>	Пороговый: 1) оперировать изученными научными понятиями; 2) выявлять проблемы, существующие в процессе гендерно-ролевой социализации личности; 3) учитывать особенности педагогического взаимодействия при создании условий для социализации мужчины и женщины

	<p>Стандартный:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) выявлять существенные признаки основных понятий курса; 2) самостоятельно соотносить теоретически изученное с практикой; 3) анализировать основания гендерного воспитания личности (мужчины и женщины, юноши и девушки, мальчика и девочки); 4) расширять гендерные знания и интерпретировать их в педагогическую науку <p>Эталонный:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) свободно оперировать понятиями, выходящими за рамки курса; 2) оценивать значимость основных теоретических положений, лежащих в основе представлений о гендерно-ролевой социализации личности; 3) выдвигать гипотезы для объяснения наиболее эффективных путей гендерного воспитания личности; 4) использовать результаты гендерных исследований при решении профессиональных задач
<i>Я готов</i>	<p>Пороговый:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) объяснять основные понятия и взаимосвязи между ними; 2) разьяснять проблемы гендерно-ролевой социализации и гендерного воспитания личности; 3) ориентироваться в потоке информации научного и практического содержания о гендере, представляемой средствами массовой информации, интернет; 4) проявлять самостоятельность в процессе обучения и самоконтроля для приобретения новых гендерных знаний <p>Стандартный:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) показывать необходимость выявления существенных признаков основных понятий курса; 2) проектировать педагогические системы, процессы, ситуации, направленные на решение проблем гендерно-ролевой социализации и гендерного воспитания личности; 3) выбирать нужную информацию о гендере, гендерно-ролевой социализации и гендерном воспитании; 4) проводить научное педагогическое исследование по проблемам гендерного воспитания личности <p>Эталонный:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) критически осмысливать предлагаемые теории, концепции, подходы; 2) использовать результаты проектирования педагогических систем, процессов, ситуаций, направленных на решение проблем гендерно-ролевой социализации и гендерного воспитания личности; 3) используя эмпирические и теоретические методы исследования, проверять гипотезы для объяснения наиболее эффективных путей гендерного воспитания личности; 4) руководить проектной и исследовательской деятельностью, связанной с решением выше названных проблем

3. Содержание дисциплины

3.1. Разделы дисциплины и виды занятий

Модуль*	Наименование раздела	Всего часов	Аудиторные занятия		Внеауд. работа**	Самост. работа
			Л.	Пр.		
1	Социализация личности как проблема современной теории и практики	17	4	4	5	4
2	Социализация личности как социокультурная проблема	18	4	4	5	5
3	Социализация личности как психолого-педагогическая проблема	17	4	4	5	4
4	Педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности	20	5	5	6	4
Итого		72	17	17	21	17

3.2. Содержание разделов дисциплины

Модуль	Наименование раздела	Содержание раздела
1	Социализация личности как проблема современной теории и практики	<p><i>Тема 1.</i> Предмет, цель, задачи и содержание курса «Психолого-педагогические основы социализации личности».</p> <p><i>Тема 2.</i> Общая научно-интегральная характеристика понятия «социализация личности мужчины и женщины»:</p> <p>а) понятие «гендер» как биосоциокультурный конструкт и как психологическая характеристика человека;</p> <p>б) понятие «гендерные роли», содержание гендерных ролей;</p> <p>в) понятие «социальные нормы» и «социализация личности»;</p> <p>г) понятие «гендер» и проблема полового воспитания</p>

2	Социализация личности как социокультурная проблема	<p><i>Тема 1.</i> Социальные представления о предназначении мужчин и женщин в обществе в разных культурах:</p> <p>а) образы мужчин и женщин в массовом сознании;</p> <p>б) гендерное стереотипизирование в разных культурах;</p> <p>в) социальный статус и права мужчин и женщин;</p> <p>г) феминизм как движение мужчин и женщин за равноправие полов.</p> <p><i>Тема 2.</i> Гендерная идентификация как социальный феномен:</p> <p>а) теории и механизмы гендерной идентификации личности;</p> <p>б) влияние нормативного давления на гендерную идентификацию личности (роль родителей, сверстников);</p> <p>в) информационное влияние на гендерную идентификацию личности (СМИ, литература, театр, игрушки)</p>
3	Социализация личности как психолого-педагогическая проблема	<p><i>Тема 1.</i> Психологические особенности развития мужчин и женщин и проблемы определения содержания их воспитания:</p> <p>а) половые различия в эмоциональной сфере и их учёт в образовательном процессе;</p> <p>б) различия в способностях мужчин и женщин и проблема организации их обучения;</p> <p>в) личностные особенности мужчин и женщин и становление мотивационной сферы;</p> <p>г) особенности общения, связанные с полом и воспитание культуры общения;</p> <p>д) сферы деятельности мужчин и женщин и воспитание культуры поведения.</p> <p><i>Тема 2.</i> Дифференциально-психологические особенности мужчин и женщин:</p> <p>а) представления о маскулинности и фемининности;</p> <p>б) теория андрогинности.</p> <p><i>Тема 3.</i> Влияние различных институтов воспитания на гендерное становление личности:</p> <p>а) роль школы в гендерном становлении личности;</p> <p>б) проблемы гендерного воспитания мальчиков и девочек (нивелировка полов, совместное и раздельное обучение);</p> <p>в) роль семьи в гендерном становлении личности;</p> <p>г) общая характеристика особенностей воспитания мальчиков и девочек в семье</p>

4	Педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности	<p><i>Тема 1.</i> Значение образовательной политики в становлении гендера личности обучающихся и воспитанников.</p> <p><i>Тема 2.</i> основополагающие подходы к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности.</p> <p><i>Тема 3.</i> Использование в образовательном процессе технологий, направленных на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие личности</p>
---	---	--

3.3. Практические занятия (семинары)

<i>Модуль</i>	<i>Наименование раздела</i>	<i>Тематика практических (семинарских) занятий</i>
1	Социализация личности как проблема современной теории и практики	<p><i>Тема 1.</i> Предмет, цель, задачи и содержание курса «Психолого-педагогические основы социализации личности».</p> <p><i>Тема 2.</i> Общая научно-интегральная характеристика понятия «гендерно-ролевая социализация личности»</p>
2	Социализация личности как социо-культурная проблема	<p><i>Тема 1.</i> Социальные представления о предназначении мужчин и женщин в обществе в разных культурах.</p> <p><i>Тема 2.</i> Полоролевая идентификация как социальный феномен</p>
3	Социализация личности как психолого-педагогическая проблема	<p><i>Тема 1.</i> Психологические особенности развития мужчин и женщин и проблемы определения содержания их воспитания</p> <p><i>Тема 2.</i> Влияние различных институтов воспитания на гендерное становление личности</p>
4	Педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности	<p><i>Тема 1.</i> Значение образовательной политики в становлении гендера личности обучающихся и воспитанников</p> <p><i>Тема 2.</i> основополагающие подходы к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности</p> <p><i>Тема 3.</i> Использование в образовательном процессе технологий, направленных на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие личности</p>

3.4. Организация внеаудиторной работы

<i>Модуль</i>	<i>Наименование раздела</i>	<i>Форма работы</i>
1	Социализация личности как проблема современной теории и практики	Проведение консультаций. Организация терминологической работы на основе словарей и справочников. Решение ситуационных задач
2	Социализация личности как социокультурная проблема	Организация терминологической работы. Проверка и анализ составленной картотеки. Организация работы с текстом по обобщению, систематизации и структурированию учебной информации (составление конспектов, структурно-логических конструкций)
3	Социализация личности как психолого-педагогическая проблема	Организация терминологической работы. Поисковая работа по различным источникам информации (научно-популярная литература, периодические издания, Internet ресурсы)
4	Педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности	Проведение консультаций. Работа с текстом по обобщению, систематизации и структурированию учебной информации. Решение ситуационной задачи

3.5. Организация самостоятельной работы

Изучение курса завершается зачётом, который складывается из выполнения контрольных практических заданий, написания работы реферативного характера по одной из проблем воспитания и устному собеседованию по одному из вопросов (на выбор студента).

Самостоятельная работа по освоению дисциплины предполагает:

- работу с лекционным материалом и подготовку к семинарским занятиям;
- выполнение заданий, предполагающих осуществление задач курса, а также достижение его основной цели;
- самостоятельное изучение отдельных тем курса на основе познавательного интереса, научных ориентаций;
- выполнение индивидуальных итоговых заданий;
- подготовка к собеседованиям и коллоквиумам.

Типовые задания для самостоятельной работы:

- анализ текстов, предполагающий научную рефлексию (целостная интерпретация, проблемная оценка, система суждений, обоснование своей позиции, сопоставление различных текстов по одной проблеме и др.);
- написание рефератов, аннотаций, резюме, отзывов;

- работа со словарями и справочной литературой, научными публикациями;
- подготовка к участию в диалогических формах занятий (дискуссии, проблемные обсуждения, выступление в качестве рецензента или оппонента).

<i>Модуль</i>	<i>Наименование раздела</i>	<i>Содержание материала, выносимого на самостоятельное изучение</i>
1	Социализация личности как проблема современной теории и практики	Понятие «социальные нормы» и «социализация личности». Проблема полового воспитания
2	Социализация личности как социокультурная проблема	Образы мужчин и женщин в массовом сознании. Гендерное стереотипизирование в разных культурах. Социальный статус и права мужчин и женщин
3	Социализация личности как психолого-педагогическая проблема	Половые различия в эмоциональной сфере и их учёт в образовательном процессе. Особенности общения, связанные с полом, и воспитание культуры общения. Роль семьи в гендерном становлении личности
4	Педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности	Использование в образовательном процессе технологий, направленных на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие личности

4. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Собственные учебные и учебно-методические пособия:

1. Бояркина М. В. Гендерный подход к проблеме одарённости // Общие основы элитарной педагогики: учеб. пособие / под ред. Е. Ю. Ольховской. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2004. С. 105–135.

Основная литература:

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Ерофеева М. А. Введение в гендерную педагогику: учеб.-метод. пособие / М. А. Ерофеева, О. В. Коповая, И. В. Смотрова. М.: Компания Спутник+, 2004. 59 с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик; 6-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2007. 224 с.
5. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. М.: Ось-89, 2006. 256 с.

Дополнительная литература:

1. Араканцева Т. А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. 61 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. 320 с.
3. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для вузов / под ред. И. В. Костиковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2005. 256 с.
4. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие: в 2 ч. / под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч. 1. 708 с.
5. Введение в гендерные исследования: хрестоматия: в 2 ч. / под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч. 2. 991 с.
6. Клецина И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 92 с.
7. Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование // Педагогика. 2004. № 5. С. 30–35.
8. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОД ЭК, 2004. 288 с.
9. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой; Регион. обществ. Организация «Восток – Запад: Женские Инновационные проекты». М.: Информация – XXI век, 2002. 256 с.
10. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания: монография. Волгоград: Перемена. 1999. 275 с.
11. Шишова Т. Совместное обучение привело к нивелировке полов // Народное образование. 2002. № 1. С.147.

Интернет - ресурсы:

1. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой // Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». URL: <http://www.owl.ru/gender>.
2. О пользе бесполезного - Гендер и пол. URL: http://snoistfak.mgpu.ru/Gender_History.
3. Защита интересов женщин. URL: <http://www.gender.cawater-info.net>.
4. Здравомыслова Е., Темкина А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период. URL: <http://www.gender-cent.guazan.ru>.
5. Гендер. URL: www.policy.hu/khassanova/glossary_rus.htm.

6 Гендерное воспитание. Советы родителям по гендерному воспитанию детей. URL: www.sosh12.mogilev.by/roditeli/gendernoe.htm.

7 Закон РФ «Об Образовании». URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>.

8 Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683>.

9 Гендерная стратегия РФ. URL: <http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm>.

10 Конституция РФ с изменениями на 01.01.2009. URL: <http://www.politika.su/doc/krf.html>.

11. Система образования Великобритании – Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.

12. Половое воспитание – Википедия. URL: <http://hghltd.yandex.net/>.

Базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

Электронный образовательный ресурс по дисциплине (электронная библиотека университета).

5. Форма итогового контроля

(3,4,5,6,7,8 семестр, зачёт)

Система оценки:

A	10	94–100	зачтено
A-	9	90–94	зачтено
B+	8	85–89	зачтено
B	7	80–84	зачтено
B-	6	75–79	зачтено
C+	5	70–74	зачтено
C	4	65–69	зачтено
C-	3	60–64	зачтено
D	2	55–59	зачтено
F	1	50–54	не зачтено
F	0	0–49	не зачтено

Вопросы к зачёту по дисциплине:

1. Обусловленность становления личности (мужчины и женщины, юноши и девушки, мальчика и девочки) процессами социализации и гендерного воспитания.

2. Основные положения и сущность социализации человека (понятие, этапы, факторы, составляющие, средства и агенты).

3. основополагающие принципы (природо- и культуросообразности) в гендерном становлении личности.

4. Гендер как социокультурная и психологическая характеристика человека: анализ исследований антропологов, этнографов, историков, культурологов, социологов, психологов.

5. Гендерные роли и особенности поведения мужчин и женщин в соответствии с ними.

6. Вопросы структурирования понятия «гендерно-ролевая социализация личности».

7. Проблема полового воспитания с учётом знаний о гендере человека.

8. Характеристика мужчин и женщин представителями разных культур.

9. Критический взгляд на предназначение мужчин и женщин в обществе.

10. Социальный статус и возможности человека в зависимости от принадлежности к биологическому полу.

11. Феминизм как движение мужчин и женщин за равноправие полов.

12. Гендерная идентификация и гендерная идентичность личности, их роль в гендерно-ролевой социализации мужчины и женщины.

13. Различные подходы к характеристике стадий и механизмов установления гендерной идентичности.

14. Теории полоролевой идентификации (теория социального научения, теория моделирования, теория половой типизации, теория когнитивного развития, теория гендерной схемы, теория новой психологии пола, теория социальных ролей).

15. Факторы гендерной идентификации личности.

16. Выраженность эмоциональных свойств личности в зависимости от биологического пола.

17. Способности и личностные особенности мужчин и женщин, их роль в становлении мотивационной сферы.

18. Особенности общения и деятельности мужчин и женщин, воспитание культуры общения и поведения.

19. Интегральная индивидуальность человека (теория В. С. Мерлина и А. В. Петровского) и место гендера в ней.

20. Маскулинность и фемининность как личностные характеристики мужчины и женщины.

21. Вопросы о пользе андрогинии: теория о психологических типах (К. Юнг) и теория андрогинности (С. Бем).

22. Влияние личностных особенностей мужчины и женщины на занятость в той или иной профессиональной сфере.

23. Роль школы в гендерном становлении обучающихся и воспитанников.

24. Новый взгляд на проблему полового воспитания мальчиков и девочек (нивелировка полов, совместное и раздельное обучение).
25. Возможности семьи в гендерном воспитании мальчиков и девочек.
26. Содержание образования как основа гендерного становления обучающихся и воспитанников.
27. Проблемы выявления гендера обучающихся и педагога.
28. Основные требования к планам, программам и учебной литературе с учётом гендера обучающихся и воспитанников.
29. Классификация основных подходов к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности.
30. Характеристика ведущих подходов к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности.
31. Способы совместной деятельности педагога и обучающихся/воспитанников (маскулинный, фемининный, андрогинный), направленные на гендерное становление их личности.
32. Основные положения педагогической (образовательной, воспитательной) технологии, направленной на разностороннее развитие личности.
33. Проблема создания технологий, способствующих гендерному становлению личности обучающихся и воспитанников.
34. Характеристика отдельных технологий, направленных на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие личности (технологии А. М. Кушнир, М. Монтессори; Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова; И. С. Якиманской; Г. К. Селевко).

6. Образцы материалов для проведения текущего и промежуточного (модульного контроля)

Пример кейса по теме «Гендерно-ролевая социализация и гендерное воспитание личности».

Цель: выявить и раскрыть сущность понятий «гендер», «гендерно-ролевая социализация», «гендерное воспитание мужчины и женщины». Представить содержание гендерного воспитания в современных воспитательных концепциях и подходах.

Содержание кейса «Гендерно-ролевая социализация и гендерное воспитание личности».

- Образовательная инициатива «Наша новая школа»
- Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
- Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. 320 с.

– Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для вузов / под ред. И. В. Костиковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2005. 256 с.

– Введение в гендерные исследования: учеб. пособие: в 2 ч. / под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч. 1. 708 с.

– Введение в гендерные исследования: хрестоматия: в 2 ч. / под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч. 2. 991 с.

– Ерофеева М. А. Введение в гендерную педагогику: учеб.-метод. пособие / М. А. Ерофеева, О. В. Коповая, И. В. Смотрова. М.: Спутник+, 2004. 59 с.

– Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2007. 224 с.

Задания и вопросы к кейсу:

1. Раскройте понятия «гендер», «гендерно-ролевая социализация личности».
2. Охарактеризуйте стили гендерно-ролевого поведения личности.
3. Проанализируйте подходы и концепции воспитания современных мальчиков и девочек и охарактеризуйте содержание гендерного подхода к воспитанию.
4. Обоснуйте необходимость осуществления гендерного подхода к воспитанию мужчины и женщины.
5. Проанализируйте предложенные преподавателем ситуации, раскрывающие гендерные особенности личности и её поведения. Сделайте соответствующие выводы.

Примерная тематика рефератов (по необходимости)

1. Гендерный подход как новое научное направление в контексте гуманистической парадигмы образования.
2. Принципы природо- и культуросообразности как ведущие принципы гендерного становления личности.
3. Гендерно-ролевой подход к воспитанию мальчиков и девочек младшего школьного возраста.
4. Влияние различных институтов воспитания на гендерное становление личности.
5. Кружковая работа как средство гендерного воспитания учащихся общеобразовательной школы.
6. Роль семьи в гендерном воспитании личности.
7. Основные подходы к гендерному воспитанию детей в семье и школе.

8. Игровая технология как основа социокультурного становления младшего школьника в учебно-воспитательном процессе.
9. Гендерные аспекты эстетического воспитания обучающихся.
10. Использование современных образовательных технологий в гендерном воспитании ребёнка.
11. Творчество педагога как основа гендерно-ролевой социализации личности.
12. Становление стиля гендерно-ролевого поведения ребёнка в воспитательном пространстве школы.

7. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Материально-техническое обеспечение дисциплины включает: оборудованные аудитории с установками для демонстраций основных вопросов курса, мультимедийное и компьютерное оборудование факультетов; различные технические средства обучения; аудио-, видео- аппаратуру; наглядные пособия, учебные и методические пособия (учебники, учебные программы, учебно-методические пособия).

Часть II. Тематика и содержание лекционных и семинарских занятий

Р а з д е л I. Социализация личности как проблема современной теории и практики

Тема 1. Предмет, цель, задачи и содержание курса **«Психолого-педагогические основы социализации личности»** (лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Гендерный подход как новое научное направление в контексте гуманистической парадигмы образования; гендерная педагогика как наука, базирующаяся на знаниях естественных, психологических, социологических и философских наук; основные категории и принципы гендерной педагогики; предмет, цель, задачи и содержание курса, раскрывающего основы гендерно-ролевой социализации личности; принципы природо- и культуросообразности как ведущие принципы в гендерном становлении личности.

**Тема 2. Общая научно-интегральная характеристика понятия
«социализация личности мужчины и женщины»
(лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)**

А. Гендер как биосоциокультурный конструкт и как психологическая характеристика человека.

«Гендер» и «гендерные различия» как научные понятия; «пол» как биологическая характеристика человека; «культура» и «социальные нормы», существующие в культуре (конформность, предрассудок, дискриминация, самоуважение, гендерная роль, стереотип); характеристика мужественности и женственности как качеств личности с позиций категорий «общего», «особенного», «индивидуального»; условия гендерного становления личности и роль культуры в создании гендерных различий.

Б. Понятие «гендерные роли», содержание гендерных ролей.

Характеристика понятия «гендерные роли»; поведение мужчин и женщин с точки зрения теории социальных ролей; женская гендерная роль, входящие в неё нормы и ограничения, обусловленные традиционной мужской ролью.

В. Понятие «социальные нормы» и «социализация личности».

«Социальные нормы» и их характеристика, основные теории социализации личности; вопросы структурирования понятия «гендерно-ролевая социализация личности»; гендерные стереотипы как схемы управления процессом обработки информации; происхождение гендерных схем; вопросы гендерной категоризации.

Г. Понятие «гендер» и проблема полового воспитания.

Сравнительная характеристика понятий «половое воспитание» и «сексуальное просвещение»; гендерный подход к воспитанию личности мужчины и женщины как один из подходов гуманистической педагогики.

**Р а з д е л II. Социализация личности мужчины и женщины
как социокультурная проблема**

**Тема 1. Социальные представления о предназначении
мужчин и женщин в обществе в разных культурах
(лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)**

А. Образы мужчин и женщин в массовом сознании.

Вопросы о взглядах общества на социальное предназначение мужчин и женщин; типично мужской и типично женский образы, стереотипы типичных черт мужчин и женщин.

Б. Гендерное стереотипизирование в разных культурах.

Негативная роль гендерных стереотипов в становлении личности развивающегося человека, исследование восприятия взрослыми детей разного пола, нарушение норм мужественности, понятие «фемифобия». Традиционные подходы к мужской и женской роли и их влияние на гендерные различия между полами.

В. Социальный статус и права мужчин и женщин.

Неравенство мужчин и женщин в социальном и правовом статусе, причины этого неравенства; возможности получения образования и возможности профессиональной деятельности.

Г. Феминизм как движение мужчин и женщин за равноправие полов.

Определение понятия «феминизм», «суфражизм» как движение женщин за равноправное положение с мужчинами, феминистские организации борьбы за эмансипацию и равные политические и экономические права с мужчинами. Неоднородность феминистского движения; «сторонницы различий» и «сторонницы сходства». Движение за освобождение мужчин. Обоснование необходимости освобождения от стереотипов маскулинности и феминности.

Тема 2. Гендерная идентификация как социальный феномен

(лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

А. Теории и механизмы гендерной идентификации личности.

Вопросы становления психологического пола, определение понятий «полоролевая идентификация» и «гендерно-ролевая идентификация»; подчинение гендерным нормам и виды подчинения: уступчивость, одобрение, идентификация; гендерная идентификация как одна из стадий установления гендерной идентичности; нормативное давление и информационное влияние как механизмы полоролевой (гендерной) идентификации; факторы формирования гендерной идентичности (биологические, социокультурные, индивидуальные); теории полоролевой идентификации: теория социального научения и её разновидность – теория моделирования, теория половой типизации, теория когнитивного развития, теория гендерной схемы, теория новой психологии пола, теория социальных ролей. Критическая оценка теорий в пользу решающей роли факторов формирования гендерной идентичности.

Б. Влияние нормативного давления на гендерную идентификацию личности (роль родителей, сверстников).

Проблема изменения отношения родителей к сыновьям и дочерям; влияние коллектива, сверстников, друзей и «улицы» на гендерное становление личности.

В. Информационное влияние на гендерную идентификацию личности (СМИ, литература, театр, игрушки).

Внесемейные источники гендерно-ролевой социализации; понятие «сексизм» и его исследования в детской литературе; гендерное маркирование объектов; роль средств массовой информации в гендерно-ролевой социализации личности; анализ информации, поступающей по телевизионным каналам; «фейсизм» как явление культуры, усиливающее различия в восприятии полов, роль языка в стереотипном восприятии мужчин и женщин; детские игрушки и их роль в процессе гендерно-ролевой социализации личности.

Р а з д е л III. Социализация личности как психолого-педагогическая проблема

Тема 1. Психологические особенности развития мужчин и женщин и проблемы определения содержания их воспитания

(лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

А. Половые различия в эмоциональной сфере и их учёт в образовательном процессе.

Различия между мужчинами и женщинами в проявлении эмоций и чувств. Половые различия в доминировании базовых эмоций (гнев, печаль, тревога и страх, радость), выраженность эмоциональных свойств личности, экспрессивность мужчин и женщин. Эмоциональная память и пол, половые различия в проявлении эмоциональных типов (застенчивость, эмпатийность, вина и совестьливость, тревожность, завистливость, ревность, обидчивость); проблема формирования эмоциональной сферы обучающихся с учётом половых различий и обучение мужчин и женщин распознаванию эмоций другого человека. Влияние пола на возникновение эмоциональных нарушений.

Б. Различия в способностях мужчин и женщин и проблема организации их обучения.

Особенности мужского и женского восприятия окружающего мира; различия в вербальных, пространственных, математических способностях и психомоторном развитии; пути организации обучения с учётом различий в способностях мужчин и женщин; проблема пересмотра образовательных стандартов, учебных программ и планов как условий индивидуального образовательного маршрута юношей и девушек; выбор методов и средств обучения мужественности и женственности как психологическим качествам личности.

В. Личностные особенности мужчин и женщин и становление мотивационной сферы.

Понятие «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера»; различия мужчин и женщин в социальной активности, общительности, отношении к похвале, моральном развитии, способности ко лжи, способности оказывать влияние на других, агрессивность, стремление к лидерству; роль мотивации в становлении психологического пола личности; проблема организации внешней и внутренней мотивации личности; формирование ценностного отношения к вопросам пола с учётом различий в мотивах, проявлениях волевых качеств, интересах к деятельности.

Г. Особенности общения, связанные с полом, и воспитание культуры общения.

Характеристика особенностей общения мужчин и женщин, проблема выбора партнёров мужского и женского пола для общения; значение общения для мужчин и женщин и отношение к противоположному полу; особенности восприятия мужчинами и женщинами других людей; понятие «культура общения»; учёт особенностей, связанных с полом, и особенностей культурного окружения в воспитании мужского и женского стиля общения.

Д. Сферы деятельности мужчин и женщин и воспитание культуры поведения.

Образы обучаемых мужского и женского пола в сознании педагогов; отношение педагогов к обучаемым разного пола; развитие у обучаемых интереса и склонности к различным учебным предметам и видам профессиональной деятельности; использование различных стилей научения в решении вопросов учебной успеваемости; анализ поведенческих стратегий мужчин и женщин в различных жизненных ситуациях.

Тема 2. Дифференциально-психологические особенности мужчин и женщин (семинар – 2 ч)

А. Представления о маскулинности и феминности.

Определение понятий «маскулинность», «феминность», характеризующих психологически обусловленную природу мужского и женского. Вопросы типологии мужчин и женщин по выраженности маскулинности и феминности.

Б. Теория андрогинности.

Определение понятий «андрогинность», «андрогиния». Вопросы о пользе андрогинии. Споры по поводу опросника Сандры Беем и концепции андрогинии.

Тема 3. Влияние различных институтов воспитания на гендерное становление личности

(лекция – 2 ч)

А. Роль школы в гендерном становлении личности.

Определение понятия «институт социализации»; образовательное учреждение как институт воспитания мужчин и женщин с учётом их культурного окружения; преемственность в реализации идей воспитания мужественности и женственности; педагогические кадры и коллективы в единстве воспитательной деятельности по гендерному становлению личности обучающихся, проблема их подготовки.

Б. Проблемы гендерного воспитания мальчиков и девочек (нивелировка полов, совместное и раздельное обучение).

Понятие «половое воспитание» как более ранний этап воспитания качеств мужественности и женственности; новый взгляд на «половое воспитание» как отдельный аспект гендерно-ролевой социализации личности; достоинства и недостатки совместного и раздельного обучения, дискуссионные вопросы.

В. Роль семьи в гендерном становлении личности.

Установка родителей по отношению к ребёнку в зависимости от его пола; возможности семьи для формирования благополучной в гендерном отношении личности; роль дедушек и бабушек как трансляторов народной культуры.

Г. Общая характеристика особенностей воспитания мальчиков и девочек в семье.

Различные подходы к воспитанию детей в семье; стили воспитания детей разного пола в семье (авторитарный, демократический, либеральный); проблема «отцовского» и «материнского» воспитания; проблема воспитания мальчиков и девочек в неполной семье.

Р а з д е л IV. Педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности

Тема 1. Значение образовательной политики в становлении гендера личности обучающихся и воспитанников

(лекция – 1 ч, семинар – 1 ч)

Проблема пересмотра и изменения содержания образования с учётом психологического пола обучающихся; учёт гендерных различий в организации образовательного процесса; определение целей и задач об-

учения на основе гендерного подхода; гуманистическая направленность воспитания мужественной и женственной личности; общечеловеческая культура как фактор духовного становления личности.

Диагностика и самодиагностика в работе педагога по выявлению психологического пола всех участников педагогического процесса; составление гендерных характеристик с помощью психологических методик исследования и характеристик культурного окружения; барьеры на пути выявления гендера обучающихся и педагога.

Особенности разработки и составления учебных планов и программ с учётом психологического пола и связанных с ним различий; анализ учебной литературы и необходимость создания учебников, включающих материал и задания как для мужчин, так и для женщин.

Тема 2. Основополагающие подходы к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности (лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Деятельностный подход и его положения о принципах воспитательного процесса (субъектность воспитания; учёт сензитивных периодов развития; проектирование, конструирование и создание ситуаций воспитывающей деятельности; мотивированность, рефлексивность деятельности); личностно-ориентированный подход и его принципы (индивидуальность, самоактуализация, субъектность, выбор, педагогическая поддержка); принципы природо- и культуросообразности в рамках философско-антропологического подхода; идеи синергетического подхода (саморегуляция деятельности, общения и отношений – диалог мнений, мотивов, ценностных установок).

Тема 3. Использование в образовательном процессе технологий, направленных на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие личности (лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Использование в образовательном процессе основных положений технологий, соответствующих природным закономерностям, реализующих принцип природосообразности и обращённых к культуuroобразующим истокам личности (А. М. Кушнир, М. Монтессори); технологий развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов); личностно ориентированное развивающее обучение (И. С. Якиманская), учитывающее приобретенный в условиях семьи и социокультурного окружения субъектный опыт жизнедеятельности; технология саморазвивающего обучения, основанная на использовании мотивов самосовершенствования личности (Г. К. Селевко).

Часть III. Методические рекомендации по изучению разделов и тем курса

Р а з д е л I. Гендерно-ролевая социализация личности как проблема современной теории и практики

Тема 1. Предмет, цель, задачи и содержание курса «Психолого-педагогические основы социализации личности» (лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Цель: показать значение курса в системе философских, культурологических, социологических и психолого-педагогических дисциплин, раскрыть его специфику.

Задачи:

- 1) доказать целесообразность изучения курса «Психолого-педагогические основы социализации личности», обосновывая актуальность гендерно-ролевого аспекта данной проблемы;
- 2) познакомить студентов с основными категориями, рассматриваемыми в данном курсе, на основе общей теории социализации человека;
- 3) выявить необходимость развития гендерной педагогики, раскрывающей основы гендерного воспитания личности мальчика и девочки, юноши и девушки, мужчины и женщины.

Понятия: человек, мужчина и женщина, общество, культура, социальные роли, личность, социализация человека, подходы к изучению социализации (субъект-объектный, субъект-субъектный), приспособление (социальная адаптация), обособление (социальная автономизация), этапы, факторы, составляющие, средства и агенты социализации человека, реализация личности мужчины и женщины, принцип природо- и культуросообразности воспитания.

План

1. Обусловленность становления личности процессом социализации и гендерного воспитания.
2. Основные положения и сущность социализации человека (понятие, этапы, факторы, составляющие, средства и агенты).
3. Основопологающие принципы (природо- и культуросообразности) в гендерном становлении личности мужчины и женщины.

1. Человек, появившись на свет, попадает в общество, имеющее свою культуру. Под влиянием культурно-общественных ценностей, установок, обычаев, традиций и стереотипов человек, выполняя всю сово-

купность социальных ролей (гражданских, производственных, семейных), становится личностью. Вопрос о том, чем «человек» отличается от «личности», в науке можно считать разрешённым. А вот на вопрос о том, удастся ли человеку успешно реализовать себя как личности при выполнении в обществе всей совокупности социальных ролей, однозначного ответа не существует. Может ли мужчина при выполнении социальных ролей с успехом реализовать себя как личность в обществе сегодня? Создаются ли условия для более полной реализации женщины как личности при совмещении всей системы социальных ролей в общественной теории и практике? Процессы нивелирования (смешения) социальных ролей мужчины и женщины приводят к неоднозначности взглядов на процесс «превращения мужчины/женщины из существа биологического в существо социо-культурное». Неоднозначность данной позиции связана с противоречием между тем, «что и как должно быть» и тем, «что и как на самом деле».

В настоящее время российское общество остро ощущает потребность в современно образованных, нравственных, мобильных людях, ориентированных на сотрудничество, способных самостоятельно принимать конструктивные решения и прогнозировать их возможные последствия. Согласно Конституции РФ (гл. I, ст. 2), Гендерной стратегии РФ, Закону «Об образовании» (гл. II, ст. 24), Концепции модернизации российского образования, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в условиях «Болонского соглашения» образовательная политика направлена на обеспечение инновационного развития общества, удовлетворяющего потребностям каждой личности [7], [6], [4], [1], [5]. В связи с тем, что социальный прогресс общества, эффективная экономика, высокая культура и нравственность достигаются только совокупным интеллектуальным потенциалом его граждан обоих полов, становится необходимым пересмотреть основы теории социализации личности (мужчины и женщины, юноши и девушки, мальчика и девочки).

В последние десятилетия фактор пола стал важнейшей составляющей многих социологических, психологических и педагогических исследований. В работах одних учёных биологический пол человека отождествляется с «гендером». В работах других учёных доказывается, что мужчина и мужественность, женщина и женственность – понятия не синонимичные. Качества мужественности и женственности не заданы природой, а являются социокультурным конструктом, «вторым» (после биологического) полом человека, называемым гендером.

Известно, что воспитание как целенаправленный процесс развития личности является непременным условием социализации человека. Учитывая наличие у человека не только биологического, но и «второго», психологического, социокультурного пола (гендера), следует рассматри-

вать еще один (недавно появившийся в научной литературе) вид воспитания – гендерное воспитание. В связи с этим перспективным видится создание гендерной педагогики как новой отрасли педагогической науки, которая раскрывала бы основы гендерного воспитания личности мальчика и девочки, юноши и девушки, мужчины и женщины. Именно гендерная педагогика сможет предложить содержание и инструментарий по созданию целостного многостороннего образа личности как мужчины, так и женщины и создаст условия для их самореализации при выполнении определённых гендерных ролей.

2. Социологическое понятие «социализация», по утверждению А. В. Мудрика, предполагает адаптацию человека в обществе и интеграцию с ним; усвоение, присвоение и воспроизводство культуры общества.

В 1887 г. американский социолог Ф. Г. Гидденс употребил термин «социализация» в своей книге «Теория социализации» относительно развития человека в детстве, отрочестве и юности. В последнее десятилетие говорят о социализации зрелого человека и человека в старости.

Существует два подхода к изучению социализации: субъект-объектный (человек не осуществляет деятельность) и субъект-субъектный (человек активно участвует в процессе социализации). Представителем первого подхода является Т. Парсонс. Основателями второго подхода выступают Ч. Кули, Дж. Г. Мид. С позиций субъект-субъектного подхода социализация трактуется как развитие человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры.

Сущностью социализации является сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного этноса. Приспособление (социальная адаптация) – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (Ж.Пиаже, Р.Мертон). Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий общества по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование уровня притязаний человека с его возможностями и реалиями социальной среды. Отсюда следует, что адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом. Обособление – процесс автономизации человека в обществе. Становится понятным, что эффективная социализация предполагает определённый баланс адаптации и обособления.

Человек (и мужчина, и женщина) в процессе социализации проходит следующие этапы:

- младенчество (от рождения до 1 года);
- раннее детство (1–3 года);
- дошкольное детство (3–6 лет);
- младший школьный возраст (6–10 лет);
- младший подростковый возраст (10–12 лет);
- старший подростковый возраст (12–14 лет);

- ранний юношеский возраст (15–17 лет);
- юношеский возраст (18–23 года);
- молодость (23–30 лет);
- ранняя зрелость (30–40 лет);
- поздняя зрелость (40–55 лет);
- пожилой возраст (55–65 лет);
- старость (65–70 лет);
- долгожительство (свыше 70 лет).

Следует отметить, что в нашем курсе особенно имеются ввиду этапы социализации мужчины и женщины, начиная с дошкольного детства (3–6 лет) и до юношеского возраста (18–23 года).

Все обстоятельства, оказывающие влияние на социализацию мужчины и женщины, называются факторами социализации. А. В. Мудрик выделяет четыре группы таких факторов:

- мегафакторы (космос, планета, мир, интернет);
- макрофакторы (страна, этнос, общество, государство);
- мезофакторы (регион, село, город, поселок);
- микрофакторы (семья, домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, контркультура, микросоциум).

Составляющими общего процесса социализации человека названы:

- стихийная социализация;
- относительно направляемая социализация (государство и обстоятельства);
- относительно социально контролируемая социализация;
- социализация самоизменения.

Смысл педагогической (образовательной, воспитательной) деятельности состоит в том, чтобы подвести человека (и мужчину, и женщину) от социализации стихийной к социализации самоизменения, а значит, к самообучению, самовоспитанию, самообразованию, самоактуализации, самосовершенствованию, самореализации личности. Только в этом случае можно говорить об эффективности и успешности данного процесса.

К средствам социализации относятся:

- разнообразная деятельность (игра, общение, познание, спорт и т. д.);
- способы вскармливания младенца и уход за ним;
- язык и речь агентов социализации;
- бытовые и гигиенические умения;
- продукты материальной культуры;
- элементы духовной культуры (песни, сказки, скульптуры и др.);
- стиль и содержание общения;
- методы поощрения и наказания.

Агентами социализации названы люди, оказывающие непосредственное влияние на личностное становление человека: родители, братья, сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя, супруг, супруга, коллеги по работе [2], [3].

3. Гендерное становление личности осуществляется на основе двух ведущих принципов: принципа природосообразности и принципа культуросообразности.

Принцип природосообразности предполагает учёт внутренних факторов социализации личности. Это учёт индивидуальных особенностей личности как мужчины, так и женщины, а именно их природных задатков и способностей (взгляды Я. А. Коменского, С. Полоцкого, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого). Данный принцип учитывает, по теории Л. С. Выготского, возможности человека (зону ближайшего развития – связь воспитания с потенциальным уровнем гендерного развития личности). Принцип природосообразности предполагает учёт взаимосвязи задатков и способностей с гендерными характеристиками (маскулинностью, фемининностью, андрогинностью) личности мужчины и женщины.

Принцип культуросообразности (социальной адекватности воспитания) предполагает максимальное использование в гендерном воспитании культуры той среды, в которой находится образовательное учреждение (взгляды А. Дистервега, А. В. Мудрика, М. И. Шиловой; М. И. Рожкова, Л. В. Байбородовой, О. С. Гребенюка, М. А. Ковальчук, С. Л. Паладьева, В. Б. Успенского и др.). Данный принцип предполагает учёт влияния на личность обучающихся и воспитанников внешних факторов социализации. Такими факторами является внешняя информация (средства массовой коммуникации на уровне современной культуры) и образовательное пространство учебного заведения (воспитательные, культурно-просветительные, общественные и иные организации; педагоги и сверстники своего и противоположного пола; молодёжная субкультура; содержание образования).

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Заполните «Тест-анкету» (см. приложение 1), направленную на выявление ваших представлений по вопросам предлагаемого курса.

2. Изучите теоретический материал по второму вопросу темы, используя учебник по социальной педагогике под редакцией А. В. Мудрика или педагогический энциклопедический словарь под редакцией Б. М. Бим-Бада и подготовьте вопросы для дискуссии.

3. Ознакомьтесь с основополагающими документами, подтверждающими необходимость рассмотрения проблемы социализации личности мужчины и женщины: Конституцией РФ (гл. I, ст. 2), Гендерной стратегией РФ, Законом «Об образовании» (гл. II, ст. 24), Концепцией модернизации

ции российского образования, Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», используя предлагаемые в списке литературы интернет-ресурсы.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования: сборник приказов и инструкций министерства образования // Вестник Образования. 2002. № 6. С. 13.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений; 6-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 224 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
4. <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/> (Закон РФ «Об Образовании»).
5. <http://www.kremlin.ru/news/6683> (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»).
6. <http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm> (Гендерная стратегия РФ).
7. <http://www.politika.su/doc/krf.html> (Конституция РФ с изменениями на 01.01.2009).

Тема 2. Общая научно-интегральная характеристика понятия «социализация личности мужчины и женщины» (лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Цель: способствовать становлению у студентов представлений о социализации личности (как мужчины, так и женщины) как интегральном научном понятии.

Задачи:

- 1) дать характеристику понятию «гендер» с позиций различных научных направлений (философии, культурологии, социологии, психологии), рассмотреть понятие «гендерная роль»;
- 2) раскрыть понятие «социализация», показать механизмы социализации личности с точки зрения социологии и педагогики; структурировать понятие «гендерно-ролевая социализация»;
- 3) обосновать необходимость создания педагогических условий для гендерно-ролевой социализации личности.

Понятия: пол, гендер и гендерные различия, культура, социальные нормы и стереотипы, мужественность и женственность, андрогинность, социальные и гендерные роли, теории о механизмах социализации личности (этнометодологическая теория Г.Гарфинкеля, социально-конструк-

тивистская теория П.Бергера и Т.Лукмана, драматургический интеракционизм И.Гофмана), гендерно-ролевая социализация личности и ее особенности, половое воспитание, половое просвещение, гендерный подход к воспитанию личности.

План

1. Гендер как социокультурная и психологическая характеристика человека: анализ исследований антропологов, этнографов, историков, культурологов, социологов, психологов.

2. Гендерные роли и особенности поведения мужчин и женщин в соответствии с ними.

3. Вопросы структурирования понятия «гендерно-ролевая социализация личности».

4. Проблема полового воспитания с учётом знаний о гендере человека.

1. Анализ литературы показывает, что проблема пола интересовала ещё древнегреческих философов (Аристотель, Сократ, Платон). Современные авторы указывают на то, что, по мнению Платона, изначально существовало не два пола, а три – мужской, женский и андрогинный. Взгляды Платона явились лишь идеей двуполости человека (совмещение мужского и женского начал в одном лице). Но эта идея широко представлена в мифах и религиозном сознании, что подтверждает закономерность возникших в настоящее время проблем, связанных с проблемами «мужского» и «женского».

Многочисленные исследования антропологов, этнографов, историков, культурологов, социологов свидетельствуют о том, что различия по признаку пола (мужественность и женственность) не заданы и не закреплены природой. Данные различия осуществляются человеком, изменяются и формируются (конструируются) вместе с культурой в процессе социализации. Мужественность и женственность являются культурным и социальным конструктом, называемым гендером (Дж. Батлер, М. Мид, Г. Плосс, П. Бергер, Т. Лукман, К. Уэст и Д. Зиммерман, Т. Лоусон и Д. Гэррод и др.).

Доказательством того, что гендер – это социокультурный конструкт, а не природная данность, служат результаты научных исследований [15; 18; 56; 57], [9]. По утверждению социолога Д. Гилмора, «настоящая мужественность» и «настоящая женственность» отличаются от простой анатомической мужественности и женственности [10, с. 882–883], [11]. По результатам анализа педагогических исследований, точка зрения о том, что женщина и женственность, мужчина и мужественность – категории различающиеся, ещё не высказывалась. Женщина и мужчина являются

представителями биологического пола, а женственность и мужественность являются категориями, обнаруживающими себя, как было сказано выше, у любого индивидуума.

С позиций психологической науки гендер определяется как социальный пол, а пол как продукт культуры. «Гендер» употребляется как расширительный термин для обозначения и биологических, и социальных проявлений пола [4, с. 338]. Психологический пол человека трактуется «как совокупность знаний, представлений личности о себе, о сходстве или различиях с представителями своего пола, отождествление себя с представителями своего пола, эмоционально-ценностное отношение к своему полу, способы поведения людей в зависимости от их позиции в поло-ролевой дифференциации» (А. А. Чекалина) [25, с. 29]. Данное определение максимально приближает нас к социально-психологическому и социологическому понятию «гендер».

Исходя из этого, гендер – это «второй», психологический, социокультурный пол человека, специфический набор культурных и поведенческих характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин и отношения между ними [25, с. 29–31].

2. В числе основных понятий социологии выделяются понятия «статус» и «роль». Статусом называется позиция (положение) человека в группе или обществе. Статус предписывает индивиду определённые роли, предполагающие совокупность прав и обязанностей, которые общество закрепляет за данной позицией. Отсюда следует, что статус включает несколько ролей, каждой роли соответствует свой круг прав и обязанностей, определяемых социальными нормами. То есть статус указывает на место, а роль – на способ поведения индивида (группы). Роль является моделью (образцом) поведения в соответствии с правами и обязанностями, закреплёнными за данным статусом соответствующими социальными нормами. Роль называют динамической характеристикой статуса [12, с. 57–58].

Для определения понятия «гендерная роль» становится необходимым анализ понятия «социальная роль». Один из первых исследователей понятия «социальная роль» Р. Линтон обозначил его как способ поведения людей в зависимости от их позиции или статуса в обществе, отвечающий принятым нормам (основным правилам, которые определяют поведение человека в обществе) [25, с. 31]. А. А. Радугин социальной ролью называет выработанную обществом и усвоенную индивидом систему мыслей и чувств, намерений и действий, соответствующих в данной ситуации человеку, занимающему определенное социальное положение [19, с. 172]. В процессе социализации человек выполняет определённые социальные роли. Следует отметить, что данные роли закреплены обществом, и самостоятельный выбор социальной роли мужчиной и женщиной затруднён.

Для интерпретации понятия «социальная роль» в качестве ключевых слов необходимо выделять «систему действий в зависимости от статуса». Данная комбинация слов используется при определении понятия «гендерная роль».

При этом важной является культурно-философская концепция дифференциации (разделения) мужских и женских ролей, выполняемых в обществе. На современном этапе данные роли формируются под воздействием изменившихся конкретных условий социализации: преодоление поляризации мужского и женского начала и сочетание их в одном лице (сильный, но одновременно мягкий мужчина и нежная, но вместе с тем самостоятельная женщина) [14, с. 10]. При этом человек приобретает характеристики, называемые гендерными. Именно этим обусловлена необходимость взаимодополнения ролей мужчины и женщины.

В. Н. Кардапольцева проанализировала многочисленные исследования проблемы социализации человека в истории российской культуры. Анализ показал, что среди мужчин и женщин, разных по своей сущностной организации, имеются различные типы. Данные типы вступают в многовариантные отношения с социумом в соответствии со своими поведенческими, психологическими, нравственно-этическими, ценностными и другими установками (Е. Весельницкая, С. И. Кайдаш, И. С. Кон, Н. Н. Коростылева, Ю. М. Лотман, В. С. Рахманин, Л. Л. Рыбцова, К. Б. Соколов, Н. А. Хренов и др.) [15, с. 150–206]. Г. Б. Бедненко показывает классификацию человеческих характеров, каждый из которых обладает определённой мотивацией, привычками, целями, внешними особенностями [2], [3].

Гендерная роль – это умение человека сочетать в своем поведении личностное, связанное с индивидуальными гендерными различиями, с нормами и ценностями субкультуры.

В пределах каждой социальной роли существует не одна, а несколько моделей (образцов) поведения, соответствующих природе человека и считающихся нормой как для мужчин, так и для женщин. Гендерные роли и нормы не имеют универсального содержания и различаются в разных обществах [26]. В связи с этим, в основе гендерной роли лежат различия в характере, способностях, намерениях и действиях. Основу гендерной роли составляют различия в статусах, а также индивидуальные личностные (персональные) характеристики человека (мужественность, женственность, андрогинность), обуславливающие его поведение.

Ориентация личности, её установка на определённые формы поведения, общая линия поведения человека, обусловленная сознанием, называется стратегией (стилем) поведения [1, с. 423–424]. По утверждению отечественных психологов (Е. А. Климов, В. С. Мерлин, В. А. Толочек и др.), стилем называется интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека [17]. Из ранее сказан-

ного следует, что структура стиля поведения мужчины и женщины зависит от структуры индивидуальности, т. е. от индивидуальных особенностей и способностей личности, связанных с её гендерными характеристиками (качествами маскулинности и фемининности), и обусловлена гендерной ролью. Сущностные характеристики стиля поведения мужчины и женщины обусловлены также мотивацией, ценностными ориентациями, накопленным субъективным опытом, сформированностью рефлексивных механизмов. Стратегия (стиль) поведения предполагает определённую последовательность мыслительных и поведенческих актов, знаний, умений и навыков, направленных на достижение конкретной цели, совпадающей или не совпадающей с целями общества, культуры, группы [1, с. 424]. Исходя из вышесказанного, результатом социализации мужчины и женщины следует считать стиль поведения в соответствии со «вторым» полом их личности.

3. Гендерно-ролевая социализация личности является сложным феноменом исследования. Анализ научной литературы по данной проблеме показывает, что в настоящее время сущность, структура и содержание понятия «гендерно-ролевая социализация» ещё окончательно не оформились. Проблема гендерно-ролевой социализации личности является интегрированной.

Для того, чтобы объяснить, что такое «гендерно-ролевая социализация личности», необходимо рассмотреть ряд понятий, часть из которых была рассмотрена выше. Одним из основных является понятие «культура», которое имеет множество смыслов. В философском энциклопедическом словаре «культура» трактуется как «специфический способ организации и развития человеческой деятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [24, с. 292]. По утверждению А. И. Шаповалова и коллег, человек в культуре выступает как субъект и одновременно результат собственной деятельности во всей совокупности своих общественных связей и отношений [16, с. 10]. По утверждению А. Булкина, культура направлена на переработку инноваций и оформление их в виде новых ценностей и нормативных образцов личности.

Понятие «личностный образец» / «нормативный образ личности» было введено в науку во второй половине XX столетия. По убеждению М. Оссовской, «личностный образец» является нормативным понятием и определяется как «реальное или вымышленное лицо, которое побуждает индивида или группу людей к подражанию и служит объектом притязаний». М. Оссовская разграничивает понятия «образец» и «идеал». «Образец» – нормативное понятие. «Идеал, – пишет она, – предполагает совершенство и нереальность».

По утверждению П. Сорокина, каждая культура обладает «собственным типом личности со свойственным только ему менталитетом и поведением». П. Сорокин подчёркивает, что Россия в определённые периоды отстает в культурно-историческом развитии от европейских стран и испытывает влияние Запада [6, с. 29]. Данные воззрения лежат в основе идеи превращения человека «природного» (биологический пол) в человека «культурного» (социокультурный пол) на основе гендерного «образца».

Под «социализацией» понимается процесс усвоения человеком (мужчиной и женщиной) ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих культуре данного общества, социальной общности, культуре отдельной группы. Социализация – это процесс воспроизводства человеком социальных связей и социального опыта [21, с. 165].

Б. М. Бим-Бад подчёркивает, что в последней трети XIX в. термин «социализация» стал использоваться применительно к развитию человека. [18, с. 265–267]. Социальная мобильность (перемещение людей по горизонтали и вертикали) обуславливает смену старого образа жизни, ценностей, норм и стиля поведения на нормы, принятые в новой социальной группе [12, с. 451], [6, с. 29].

Социологи Д. Джери и Дж. Джери указывают на то, что мужественность и женственность изучаются посредством сложного и продолжительного процесса социализации (процесса, в ходе которого культура общества передаётся детям; модификация поведения индивидуума с младенчества в соответствии с требованиями социальной жизни) [5, с. 109–110, 469–497].

Социализация личности мужчины и женщины осуществляется с помощью различных механизмов. По А. В. Мудрику, под механизмами учёные понимают подражание, приспособляемость человека к условиям, обособление и идентификацию личности, смену адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. С точки зрения педагогической науки, выделяют две группы механизмов социализации, которые необходимо учитывать в процессе воспитания личности: социально-психологические и социально-педагогические. Социально-психологическими механизмами названы импринтинг (запечатление), экзистенциальный нажим, подражание, идентификация (отождествление) и рефлексия. К социально-педагогическим механизмам относятся следующие механизмы социализации: традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный.

Совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов и т. д.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных групп людей, называется субкультурой. Один из механизмов социализации – стилизованный – действует в рамках субкультуры, фиксирующей в себе в качестве ценностной ориентации образ

человека (продукта стиля жизни данной группы людей) – «личный образец», о котором говорилось выше. Соблюдение границ субкультур является обязательным условием создания жизнеспособной системы образования [6], [18]. В исследовании мы исходим из взаимосвязи понятий «социализация» и «культура».

Говоря о социализации личности с учётом гендерных особенностей целесообразным является применение термина «гендерно-ролевая социализация». Это связано с тем, что речь идёт не просто о биологических особенностях человека (пол), а социокультурном конструкте (гендер). Формулируя понятие «гендерно-ролевая социализация», необходимо учитывать существующую теорию гендерной социализации И. В. Костиковой [7, с. 114] и теорию социального конструирования гендера (Г. Гарфинкель, П. Бергер и Т. Лукман, И. Гофман).

Теории социально-конструктивистского подхода:

– Этнометодологическая теория Г. Гарфинкеля. Социальная действительность создаётся личностями и является «рациональным продуктом личностей» [там же, с. 109–110, 469–497]. Гендер не постоянен. Гендерные отношения – это конструкты той культуры, в рамках которой они работают.

– Социально-конструктивистская теория П. Бергера и Т. Лукмана. Отрицание причинной зависимости между мужской и женской анатомией и определёнными общественными ролями. Гендер противопоставляется полу, как культурное – биологическому. То, что дано от природы – лишь предпосылка того или иного поведения. Социализация активного научаемого существа рассматривается не только как процесс усвоения ролей, но и как процесс выработки новых правил. Идея конструирования подчёркивает деятельностный характер усвоения опыта: субъект не только создаёт гендерные правила и отношения (отношения неравенства, приоритет над другим человеком), но и усваивает, воспроизводит или разрушает их. Социальный конструктивизм демонстрирует роль знания в создании социальной реальности, являющейся, в свою очередь, продуктом социальных процессов.

– Драматургический интеракционизм И. Гофмана. Половые различия наделяются социальным смыслом в соответствии с принципами институциональной рефлексивности. Гендерная институциональная рефлексивность рассматривается как встроенность гендерных стереотипов во все институты общества. Основным механизмом создания гендера на уровне межличностного взаимодействия является гендерный дисплей – многообразие представления и проявления мужского и женского во взаимодействии [8, с. 147–173]. И. Гофман первым показал, что пол – это целый спектакль, «маскарад» разных практик, причём они разные у разных народов – так как вести себя по-мужски и по-женски в разных странах означает, что будут использованы разные сценарии поведения, разные его модели [13, с. 346–369].

Социально-конструктивистский подход позволяет охарактеризовать сложные взаимосвязанные процессы изменений определённого периода жизни человека на макросоциальном и микросоциальном уровне.

Словарь гендерных терминов даёт информацию о составляющих гендерной социализации и фазах, по которым она протекает [23, с. 178]. Принципиально важным является утверждение Ш. Берн о том, что первой стадией установления гендерной идентичности является гендерная идентификация (отнесение себя к тому или иному полу), а последней – гендерная саморегуляция (контроль над своим поведением с использованием санкций, применяемых к самому себе) [14, с. 84]. Мы опираемся на теорию Э. Эриксона об идентичности личности. Идентичностью личности Э. Эриксон называет интегрирующее начало, центральное качество, которое даёт человеку ощущение неразрывной связи с окружающим социальным миром. Это образ себя со всем богатством отношений к окружающему социальному миру, это чувство слияния с определёнными социальными группами [27, с. 137].

Процесс гендерной идентификации включает в себя самоидентификацию (осмысление собственного «Я», осознание своего гендера) человека. Без процесса самоидентификации (работы на уровне сознания) человек не сможет выстроить определённую ролевую модель поведения. Самоидентификация постоянно сопровождает процесс гендерной идентификации и помогает человеку реализовать себя в соответствии со своими способностями и запросами.

Гендерно-ролевая социализация определяется как процесс, обусловленный знаниями о многообразии проявлений мужского и женского во взаимодействии, о статусах, стереотипах и нормах, гендерных ролях и ценностях. Это отношение человека к своему «второму» полу, выработка на основе ценностей и опыта деятельности в соответствии со статусом личности стиля гендерно-ролевого поведения при выполнении гражданских, семейных и профессиональных ролей. Особенностью гендерно-ролевой социализации является то, что индивид (мужчина или женщина) вырабатывает стиль гендерно-ролевого поведения на основе гендерных «образцов» и личностных статусов.

4. Под половым воспитанием понимается система медико-педагогических мер по воспитанию у родителей, детей, подростков и молодёжи правильного отношения к вопросам пола. Своей целью половое воспитание способствует гармоничному развитию подрастающего поколения, повышению сексологических знаний, полноценному формированию детородной функции у будущей жены или мужа, созданию чувства ответственности за здоровье и благополучие будущей жены или мужа, детей, то есть укреплению брака и семьи. Половое воспитание связано со слож-

ными медико-педагогическими и социальными проблемами. В нём тесно переплетаются физиолого-гигиенические, педагогические, морально-этические и эстетические аспекты.

В течение многих веков трактовка вопросов полового воспитания определялась традициями, освящёнными религией. Только в XX в. начались попытки научного подхода к проблемам полового воспитания. Во 2-й половине XX в. повсеместно возникает интерес к ним со стороны не только специалистов – педагогов, сексологов и других, но и общественности, государственных органов. Это связано, в частности, с распространением среди молодёжи многих стран взглядов, отрицающих какие-либо ограничения и моральные нормы в половой жизни («единая половая мораль – свободная любовь»), и всеми вытекающими отсюда последствиями.

Элементы полового воспитания включены в программы широко распространённого в странах Запада «сексуального просвещения». Последнее ориентировано на подробное ознакомление детей и подростков (начиная со старшего дошкольного и младшего школьного возрастов) с анатомо-физиологическими, сексологическими, гигиеническими и другими сведениями, касающимися вопросов пола и половой жизни [28].

В настоящее время термин «половое воспитание» всё чаще заменяется термином «полоролевое воспитание», предполагающее, по утверждению Т. А. Репиной, формирование психического пола ребёнка, психических половых различий и половой дифференциации [20, с. 5]. Анализ научной литературы показывает, что понятия «гендерный» и «полоролевой» в научной литературе не разведены и в целом используются как синонимы.

В настоящее время наиболее разработанным направлением по изучению проблемы гендера как на Западе, так и в России, является гендерная психология. В связи с тем, что «гендер» употребляется как расширительный термин для обозначения и биологических, и социальных проявлений пола [4, с. 338], то он определяет социальное поведение женщин и мужчин и отношения между ними [25, с. 187, 29–31], [22, с. 144–147].

Исходя из этого, речь заходит о несколько ином виде воспитания, называемом гендерно-ролевым, предполагающим воспитание представителей разных полов с учётом их принадлежности к определённому гендерному типу (маскулинная, фемининная, андрогинная личность). Гендерно-ролевое воспитание не противоречит принципам полоролевого воспитания, наоборот, дополняет его. Однако следует считаться с некоторыми противоречиями, возникающими при рассмотрении сущности данных видов воспитания. Гендерно-ролевое воспитание, в отличие от полоролевого и полового, ориентировано на становление личностных качеств мужественности и женственности как у мальчиков, так и у девочек, не касаясь сексологических и медико-социальных проблем.

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Выполните предложенную преподавателем методику С. Бем «Маскулинность – фемининность» (см. приложение 2) и сделайте соответствующее заключение.

2. Используя предлагаемые и дополнительные литературные источники и интернет-ресурсы, найдите максимальное количество определений понятия «гендер» с указанием авторов. Сделайте обобщение.

3. Дополните представленную преподавателем схему процесса социализации человека терминологией гендерной проблематики.

Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 528 с.

2. Бедненко Г. Б. Боги, герои, мужчины: Архетипы мужественности. М.: Класс, 2005. 320 с.

3. Бедненко Г. Б. Греческие богини: Архетипы женственности. М.: Класс, 2005. 320 с.

4. Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006. 431 с.

5. Большой толковый социологический словарь (Collins): (П-Я) / пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 1999. Т.2. 528 с.

6. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. 2-е изд., стер. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с.

7. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для вузов / под ред. И. В. Костиковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2005. 256 с.

8. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие: в 2 ч. / под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч. 1. 708 с.

9. Гендерные тетради: материалы текущих исследований / под ред. А. А. Клецина. СПб., 1997. Вып. 1. 128 с.

10. Гилмор Д. Загадки мужественности // Введение в гендерные исследования: хрестоматия / под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч.2. 991 с.

11. Гилмор Д. Становление мужественности: Культурные концепты маскулинности / пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2005. 264 с.

12. Добреньков В. И., Кравченко А. И. Социология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2003. 624 с.

13. Жеребкина И. Феминизм и психоанализ // Введение в гендерные исследования: учеб. пособие. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч.1. 708 с.

14. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

15. Кардапольцева В. Н. Женщина и женственность в русской культуре: науч. изд-е. М.; Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2005. 432 с.
16. Культурология: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. А. И. Шаповалова. М.: ВЛАДОС, 2003. 320с.
17. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
18. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
19. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А. А. Радугина и др. М.: Центр, 1999. 256 с.
20. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2004. 288 с.
21. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т.1. 608 с.
22. Сексология / под науч. ред. Д. Н. Исаева. СПб.: Питер, 2001. 512 с.
23. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой; Регион. обществ. Организация «Восток – Запад: Женские Инновационные проекты». М.: Информация – XXI век, 2002. 256 с.
24. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
25. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. – М.: Ось-8, 2006. 256 с.
26. Штылева Л. В. Гендерный подход в образовании: учебная программа и методические рекомендации к курсу. Мурманск: Изд-во МГПУ, 2004. 78 с.
27. Юнг К. Аналитическая психология. История зарубежной психологии: тесты; под ред. П. Я. Гальперина. М., 1986.
28. <http://hghltd.yandex.net/> Половое воспитание – Википедия.

Р а з д е л II. Социализация личности как социокультурная проблема

Тема 1. Социальные представления о предназначении мужчин и женщин в обществе в разных культурах (лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Цель: способствовать становлению у студентов критического взгляда на стереотипные общественные представления об образах мужчин и женщин в разных культурах.

Задачи:

- 1) охарактеризовать стереотипы типичных мужских и женских черт в разных культурах;

2) показать негативную роль гендерных стереотипов в становлении личности развивающегося человека;

3) рассмотреть проблему социального и правового неравенства мужчин и женщин;

4) обосновать необходимость освобождения от стереотипов маскулинности и фемининности в ходе общественного движения за равноправие полов.

Понятия: культура, гендерный стереотип, гендерное стереотипизирование, норма, социальный статус, фемифобия, суфражизм, гендерная группа, феминизм.

План

1. Характеристика мужчин и женщин представителями разных культур.

2. Критический взгляд на предназначение мужчин и женщин в обществе.

3. Социальный статус и возможности человека в зависимости от принадлежности к биологическому полу.

4. Феминизм как движение мужчин и женщин за равноправие полов.

1. В большинстве культур «мужское отождествляется с духом, логосом, активностью, силой, культурой, рациональностью, светом, наполненностью». «Женское» – с материей, хаосом, природой, пассивностью, слабостью, эмоциональностью, тьмой, пустотой, бесформенностью. Во многих древних мифологиях луна, земля и вода трактуются как женское начало, а огонь, солнце и тепло – как мужское. Мужчина выступает как носитель активного, социально-творческого начала, а женщина – как пассивно-природная сила. Противоположны и социальные роли, предписываемые мужчинам и женщинам. Первые являются преимущественно «инструментальными», а вторые – «экспрессивными». Мужчина – это «кормилец», а в семье осуществляет общее руководство и несёт главную ответственность за дисциплинирование детей; женщина должна выполнять семейно-бытовые обязанности и обеспечивать дома душевное тепло и уют. Отсюда следует, что речь идет не просто о распределении функций между мужчинами и женщинами, а об иерархии, то есть подчинении женщины мужчине [2, с. 71–72] .

В 1902 г. в России вышел труд томского епископа Макария «Образование, права и обязанности женщины», в котором наиболее предпочтительными для женщин сферами приложения способностей объявлялись: ведение хозяйства и воспитание детей, а для несемейных женщин – обучение детей (преимущественно в младших классах), медицина (лечение женщин), благотворительность, миссионерская деятельность.

Женщинам рекомендовалось также изучение философии, психологии, логики, астрономии, физики, но при условии выполнения ими хозяйственных обязанностей. Но, как отмечает Макарий, женщина не успеет сделать все, поэтому он выступает за разделение труда между мужчиной и женщиной. Умственная работа – мужу, а дело жены – семья и хозяйство.

Анализируя образ женщины в истории, Дж. Хантер (1976) пришла к выводу о том, что в целом образ женщины является образом неполноценности. Процесс женской эмансипации со времен глубокой античности прямо связывался с деструктивными социальными последствиями, с распадом морали и разрушением семьи.

Обобщая бытовавшие традиционные представления о предназначении мужчин и женщин в обществе, Р. Р. Верма (1993) отмечает, что чаще всего сущность женщины характеризовалась следующими особенностями: 1) женщина неполноценное и зависимое существо; 2) женщина низшее по сравнению с мужчиной существо, так как ей присущи крайняя ограниченность и слабость; 3) по своей внутренней сущности она не представляет собой ценности; 4) её основное предназначение – служить мужчине и быть ему полезной, вне системы сексуального партнёрства и материнства её существование бессмысленно и имеет второстепенное значение; 5) сама по себе женщина самоотверженна, любяща, терпима, нежна и сентиментальна, что и является высшими добродетелями.

В настоящее время многие из этих представлений потеряли свою силу, т. е. стали *предрассудками* (неоправданно негативными оценками какой-либо группы или отдельных её членов), однако сам по себе вопрос о предназначении мужчин и женщин не потерял свою остроту. Так, до сих пор дискутируется вопрос о том, может ли женщина выполнять роль эффективного лидера в семье и на производстве [2, с. 72–73]. Объективному решению вопроса препятствуют существующие в обществе гендерные стереотипы.

2. Гендерные (полоролевые) стереотипы – это укоренившиеся, твёрдые представления о том, каким должно быть мужское и женское поведение.

В последние годы представления о мужских и женских половых ролях подвергаются критике со стороны ряда авторов. Представители новой точки зрения считают, что традиционные половые роли ограничивают и сдерживают развитие не только женщин, но и мужчин. Они служат источником психической напряжённости мужчин и непригодны для воспитания мальчиков. Указывается, что эти стереотипы не подходят большинству мужчин. Более того, они вредны, потому что мужчины, не принимающие их, подвергаются общественному осуждению; те же, кто пытается им следовать, совершают над собой насилие. Дж. Плек (1978)

придерживается мнения о том, что, за исключением агрессивности, мужчины и женщины похожи друг на друга в своем поведении, и их не следует дифференцировать по характеру половых ролей.

Надо признать, что существующие в обществе гендерные стереотипы действительно могут играть негативную роль, во многом искажая истинную картину.

Первый отрицательный эффект заключается в том, что существующие стереотипы образов мужчин и женщин действуют как увеличительное стекло, и различия между мужчинами и женщинами подчеркиваются в гораздо большей степени, чем есть в действительности. Так, К. Мартин (1990) в первой группе предложил мужчинам и женщинам отметить, какими качествами из 40 предложенных – среди которых были «типично мужские», «типично женские», «нейтральные» – они обладают. Во второй группе мужчинам и женщинам было предложено определить, какому проценту мужчин и женщин присуще каждое из 40 качеств. В первой группе, где опрашиваемые оценивали сами себя, половые различия выявились только по пяти качествам: эгоцентризм, цинизм, соперничество, плаксивость, суетливость. Во второй группе различия между мужчинами и женщинами обнаружались по всем качествам. Показано, однако, что мужчины и женщины воспринимают гендерные различия довольно значительными в тех областях, где их пол рассматривается положительно, а при рассмотрении негативных сторон различия стараются преуменьшить (Игли, Младник, 1989).

Второй отрицательный эффект половых стереотипов – это разная интерпретация и оценка одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник этого события. Это наглядно проявилось при восприятии взрослыми детей разного пола.

Дж. Кондри и С. Кондри (1976) проделали любопытный эксперимент: испытуемым показывали фильм о девятимесячном ребёнке; при этом одной половине зрителей говорилось, что этот ребёнок – мальчик, а другой половине – что девочка. В одном из показанных эпизодов ребёнок начинал кричать после того, как из коробки внезапно выпрыгивал попрыгунчик. Те, кто считал ребёнка мальчиком, воспринимали его «рассерженным», а те, кто считал ребёнка девочкой, воспринимали её «испугавшейся».

Опрос родителей, проведённый через сутки после рождения ребёнка, показал, что девочки воспринимались более мягкими, милыми, более похожими на мать; при этом отцы были более стереотипными в таких оценках (Дж. Рубин с коллегами, 1974).

Маленькие девочки, по мнению взрослых, имеют более приятную внешность, чем мальчики. Милых младенцев в большинстве случаев считают девочками (К. Хилдебренд, Х. Фицеральд, 1979).

Дж. Рубин с коллегами (1974) опросили родителей, имевших однодневный опыт общения со своим младенцем в первый день его появления на свет. Младенцы мужского и женского пола не различались в оценках по активности и другим поведенческим признакам. Однако девочек описывали как маленьких, хороших, красивеньких, а мальчиков как более настороженных, уверенных, сильных.

Характерно, что уже пятилетние дети обладают стереотипным восприятием детей разного пола. К. Смит и Л. Барклай (1979) показали, что одного и того же ребёнка пятилетние дети описывали как большого, некрасивого, шумного, сильного, если считали его мальчиком, и как красивую, спокойную, слабую, если считали его девочкой.

Сходный эффект выявлен и при оценке родителями способностей своих детей. Экклз (1984) показала, что родители, исходя из существующего стереотипа, оценивали способности сына к математике как более высокие, нежели дочери, даже в том случае, когда их успеваемость была одинаковой.

В исследованиях ряда авторов показано, что родители объясняют хорошую успеваемость по математике мальчиков их способностями, а такую же успеваемость девочек – их старанием. Вероятно, это действительно может иметь место, но не всегда.

Этот эффект гендерных стереотипов проявляется и в том, что из единичного случая делаются далеко идущие обобщения. Например, если женщина-водитель нарушила правила дорожного движения, то мужчины сразу восклицают: «Я же говорил, что женщины не умеют водить машину!» Здесь проявляется эффект пристрастного отношения к той группе, к которой принадлежит оценивающий. Вильямс и Бест установили, что женщины неизменно демонстрировали более положительное отношение к женщинам, чем то, которое демонстрировали по отношению к женщинам мужчины, а мужчины в свою очередь также неизменно демонстрировали более позитивное, чем женщины, отношение к мужчинам.

Третий отрицательный эффект гендерных стереотипов заключается в торможении развития тех качеств, которые не соответствуют данному полоролевому стереотипу.

Считается, например, пишет Н. Н. Обозов (1997), что мужчина должен быть выдержанным, уравновешенным, беспристрастным во взаимоотношениях с другими людьми. Женщина же может позволить себе каприз, а когда её обидят, она может и поплакать. Большая эмоциональность женщин является одним из устойчивых гендерных стереотипов. М. Джекмен и М. Сентер (1981) выявили, что только 22 % мужчин считают, что оба пола в равной степени эмоциональны. Из оставшихся 78 % соотношение тех, кто считает более эмоциональными женщин, и тех, кто считает более эмоциональными мужчин, составляло соответственно 15:1. Ответы женщин оказались идентичными.

Для лица мужского пола прослезиться – значит нарушить норму мужественности. В результате у мальчиков может развиваться *фемифобия*, т. е. страх перед появлением у себя женственности. У взрослых мужчин появление этого страха может быть обусловлено представлениями о том, что гомосексуализм присущ мужчинам с чертами женственности (Дж. О'Нейл, 1990). Поэтому мужчины с выраженным традиционным подходом к мужской роли могут считать, что если мужчина не должен быть эмоциональным, то не нужно совершенствовать экспрессивные способности и способность понимать эмоции других. В результате природные различия между мужчинами и женщинами ещё более увеличиваются [2, с. 59–61].

3. Положение (позиция) индивида или группы в социальной системе, определяемое по ряду экономических, профессиональных, этнических и других специфических для данной системы признаков называется социальным статусом. Во все времена существовали определённые представления о социальном статусе и правах мужчин и женщин.

Как считал Ф. Энгельс, смена матриархата патриархатом стала всемирно-историческим поражением женского пола, в результате которого женщина превратилась в рабыню мужских желаний, стала занимать подчиненное положение по отношению к мужчине.

Ещё Аристотель писал, что мужчина по своей природе превосходит женщину, поэтому мужчина управляет, а женщина подчиняется. Он определял женщину как «бессильного мужчину» вследствие какого-то недостатка.

Взгляд на женщину как на неполноценное существо отражён в трудах и других древних философов. Сократ говорил: можно считать счастьем, что ты родился мужчиной, а не женщиной. Платон утверждал, что души трусливых и недостойных мужчин после их смерти переселяются в женщин. В Древней Греции женщину можно было купить за несколько голов рогатого скота. Гомер, например, отдал за жену четырёх рабочих волов. Он же говорил, что нет ничего пагубнее женщин.

Подчиненное положение женщины закреплено в религиозных учениях. В индийских «Законах Ману» говорится, что в детстве женщина должна подчиняться отцу, в юности – мужу, после смерти мужа – сыновьям и что женщина никогда не должна быть свободна от подчинения. В Коране написано, что мужья стоят над женами за то, что Аллах дал первым преимущество над вторыми. В Библии можно прочитать: «Да убоится жена мужа своего», «Жены, повинуйтесь своим мужьям, как Господу».

В христианском учении женщина – это источник зла, корень всех грехов, «ворота, через которые входит дьявол»; ведь именно из-за Евы началось грехопадение человечества в лице Адама. Неслучайно именно женщины составили основной контингент жертв инквизиции.

Ж.-Ж. Руссо, признававший равные способности мужчин и женщин, всё же был сторонником традиционной мужской власти, считая, что жена должна быть кроткой, подчиняться мужчине и приучаться выносить от него всё, даже несправедливость. Естественным предназначением женщины он считал нравиться мужчине.

В Декларации прав человека и гражданина, провозглашённой Французской революцией, которая ставила своей задачей уничтожение всякого неравенства, женщина не упоминается. Поэтому в 1789 г. Олимпия де Гуж разработала Декларацию прав женщины и гражданки, требуя распространить права человека и политические права и на женщин.

А. Шопенгауэр, Ф. Ницше утверждали, что природа одарила женщину лишь притворством, лживостью, склонностью к изменам, неблагодарностью. Женщина по своей натуре обречена на повиновение, ей нужен господин, писал А. Шопенгауэр. Ему вторил Ф. Ницше: «Мужчины должны смотреть на женщину как на предмет обладания, как на собственность, которую следует забирать» (1907). Даже на рубеже XIX–XX вв. находились учёные, которые считали, что женщина – низший продукт эволюционной лестницы. В 1903 г. австрийский учёный О. Вейнингер в своей наделавшей много шума книге писал: «Женщина не хочет быть субъектом, она всегда пассивна, жаждет проявления воли, направленной на неё. Женщина доходит до своего существования, когда благодаря мужчине или ребёнку она превращается в объект и этим приобретает свое существование... Женщина ничто, поэтому из неё можно сделать все что угодно, в то время как мужчина достигает только того, к чему сам стремится» (1991).

В мечтах о любимой женщине мужчина выражал свои чувства не иначе, как через обладание, владение ею. Например, в одном стихотворении Роберта Бернса есть такие слова: «С каким бы счастьем я *владел* тобой одной». Подчиненное положение женщин отражено и в обычае брать при замужестве фамилию мужа и давать её своим детям. А вот в мрачном Средневековье женщина могла передавать свое имя детям.

Взгляд на женщин как на существа подчинённые, ущербные проглядывает во многих работах даже первой половины XX в. К. Юнг (цит. по Е. Самуэлс, 1977) писал, что женщина всегда стоит там, где падает тень мужчины, поэтому ему очень легко их перепутать. Его удивляло и озадачивало то, что женщины думают, а не чувствуют, работают, а не сидят дома с детьми, носят брюки, а не юбки. Он заявлял, что интровертные существа в основном свойственны женщинам и объяснял этим поговорку «в тихом омуте черти водятся». Описывая женщину, захваченную анимусом, как слишком уверенную, склонную к спорам, приверженной фактам, К. Юнг называет её «плохим созданием мужчины».

Имеются также данные о том, что женщина может работать, только обладая в большей степени мужскими чертами, и что даже это не должно слишком сильно мешать выполнению ею роли жены и матери, которая соответствует её женским и биологическим потребностям. Единственное исключение Хардинг делает для работающей женщины, когда она должна оплатить учебу мужа.

О. Вейнингер (1991) говорит о женщинах, которые изменили свою социальную роль или стремятся к этому, как о недоразумении. Хотят эмансипироваться, пишет он, женщины, в которых много мужских признаков, в том числе и анатомических. Таким образом, эмансипироваться хочет не женщина, а мужчина, заключённый в ней. Ф. Каприо (1995) пишет, что женщины – существа второго сорта, а независимая женщина – такое же извращение, как и однополая любовь.

На Востоке нередко говорят: «Если родился мальчик, значит родился один ребёнок. Если у вас десять девочек, значит, у вас никто не родился». Многие женщины беременеют до тех пор, пока не появится сын. Например, в медицинском центре Бомбея, оснащённом аппаратурой, позволяющей устанавливать пол плода до рождения, из 7000 абортотворцев все, кроме одного, были вызваны перспективой рождения девочки.

Возможности получения среднего и высшего образования. В Европе и Америке мальчики и девочки имеют практически одинаковые возможности для получения полноценного школьного образования. Однако в большинстве стран Африки, Ближнего Востока и Южной Азии мальчиков в школе больше, чем девочек. Объясняется это и низким уровнем жизни, и тем, что в этих странах брак в подростковом возрасте, особенно для девочек, скорее норма, чем исключение. В ряде стран (Нигерия, Чад, Пакистан) дискриминация девочек в сфере образования выражена очень отчётливо: менее половины из них переходят в 5-й класс и только 12 % учатся в средней школе. Лишь половина взрослых женщин обладают элементарными навыками чтения, письма и счёта (UNICEF, 1995). Талибы в Афганистане запретили учиться в школе девочкам старше 12 лет. Даже в такой развитой стране, как Япония, мужчин, получивших высшее образование, на 1991 г. было в 3 раза больше, чем женщин.

Среди детей во всем мире, не учившихся в школе, две трети составляют девочки. Количество неграмотных женщин во всем мире превышает количество неграмотных мужчин на 70 % [2, с. 61–65].

Теоретический анализ истории мировой педагогической мысли и истории отечественного высшего образования показывает, что с давних времен ставились вопросы подготовки мужчин и женщин к выполнению определённых социальных ролей. Анализ концепций высшего образования второй половины XX в. показывает попытку создания определённого «образца» личности студента на основе квалификационных харак-

теристик, моделей специалиста и психолого-педагогических характеристик профессиональной деятельности (С. И. Архангельский, Б. Б. Косов, Н. Д. Никандров, Л. И. Рувинский, В. А. Садовничий, Ю. Г. Фокин).

Возможности мужчин и женщин в профессиональной деятельности. Лучшие должности на работе чаще всего достаются мужчинам, а не женщинам, даже если последние имеют такую же квалификацию (Бэлби, Бэрон, 1986). Дискриминация женщин имеет место и тогда, когда устанавливается заработная плата: за одинаковый труд у них она меньше, в США, например, на 30–40 %, Великобритании – на 49 %, в Германии – на 38 %, во Франции – на 28 % (1986, 1990). Поразительно, что даже в такой «женской» профессиональной сфере, как педагогика, учителя-женщины получают в США 89 % зарплаты учителей-мужчин. Некоторые исследования показывают, что женщины получают более низкую стартовую зарплату, даже если ведут настойчивые переговоры с работодателем, а с увеличением стажа получают меньшую прибавку к жалованью. Семьдесят пять процентов таких случаев остаются необъяснёнными (Рутин, 1983).

Можно назвать следующие предположительные причины такого положения дел.

1. Возможно, что на разную оплату труда влияет тот фактор, что женщины часто прерывают свою трудовую деятельность на какое-то время, чтобы заняться воспитанием малолетних детей. Поэтому они меньше сил и энергии уделяют профессиональной деятельности. Однако имеются данные, что на оплачиваемой работе женщины трудятся более усердно, чем мужчины (В. Белби, Д. Белби, 1988). То же обнаружено и в лабораторном эксперименте (Б. Майор и его коллеги, 1984): за одни и те же деньги женщины сделали большую работу, потратили на неё больше времени.

2. В ряде случаев срабатывает предвзятость работодателей, склонных рассматривать работу, выполненную женщинами, как менее ценную, особенно если отсутствуют объективные критерии, и женщина выполняет работу, традиционно считающуюся привилегией мужчин (В. Ниева, Б. Гутек, 1980; М. Мартинко, Дж. Гарднер, 1983).

3. Считается также, что женщины не испытывают надобности или не ожидают получать то же жалованье, что и мужчины, даже если они соглашаются занять высокую должность. Действительно, Ш. Берн (2001) ссылается на ряд исследований западных учёных, в которых показано, что женщины ожидают и запрашивают меньшую оплату труда, так как не только свой, но и вообще женский труд оценивают более низко, чем труд мужчин. Возможно, это связано с несколькими причинами: меньшей оценкой своих способностей, сравнением своей зарплаты не с таковой мужчин, а с зарплатой женщин, которым платят меньше (Дж. Крокер, Б. Майор, 1989). Однако это не всегда так. Многие женщины хотят получать равную с мужчинами заработную плату, особенно когда узнают, что другим платят больше (С. Рунис, Б. Розин, 1983; М. Занна с коллегами, 1987).

Таким образом, удовлетворённость или неудовлетворённость женщин своей заработной платой зависит от того, сравнивают ли они её с таковой других женщин, или с заработной платой мужчин, занимающихся той же деятельностью.

Характерно, что по мере роста возможностей для проникновения в «мужские» профессии увеличивается число женщин, ощущающих неравенство в своем социальном положении. Это было выявлено в опросах, проведённых Организацией Гэллана в разные годы. Предлагалось ответить на вопрос: «Учитывая все обстоятельства, кому в этой стране живётся лучше – мужчинам или женщинам?» Ответы были следующие:

Год \ Ответы	Мужчинам	Женщинам	Одинаково	Нет мнения
1975	32 %	28 %	31 %	9 %
1989	49 %	22 %	21 %	8 %

Ущемление прав женщин видят в том, что женщины чаще всего занимаются не только низко оплачиваемыми, но и не престижными видами труда. Однако с этим вряд ли можно полностью согласиться. Во-первых, мужчины тоже выполняют многие виды работ, не пользующиеся популярностью в обществе и низко оплачиваемые (вспомним мусорщиков, ассенизаторов, чернорабочих и т. д.). Во-вторых, к этим так называемым непрестижным профессиям у многих женщин имеется склонность, предпочтение. Например, в исследованиях А. Трекслера с соавторами (1941, 1954) профессиональных предпочтений было выявлено, что мужчины устойчиво отдают предпочтение технической, вычислительной и научной работе, а женщины проявляют больший интерес к литературной (вспомним библиотекарей), музыкальной (вспомним, кого больше среди учителей музыки), художественной, социальной и канцелярской работе.

И всё же надо признать, что в отношении труда дискриминация женщин существует, в том числе и в России. По данным Госкомстата РФ, в 1993 г. были уволены и стали безработными 30,7 % женщин и только 20,2 % мужчин. В то же время уволились по собственному желанию только 32,2 % женщин и 43,4 % мужчин. Это объясняется тем, что шансов найти новую работу у женщин меньше, чем у мужчин. Поэтому они остаются работать даже там, где уровень заработной платы низок. Отсюда уровень текучести женских кадров на треть ниже соответствующего показателя для мужчин.

О «вымывании» женщин с позиций высококвалифицированного и творческого труда свидетельствует то, что среди безработных женщин специалистов было больше – 30,3 %, чем мужчин – 12,2 %, в то время

как женщин-рабочих было меньше – 50,6 %, а мужчин-рабочих больше – 71,6 %.(Основные показатели по статистике труда. М.: Госкомстат РФ, 1995. С. 143, 205).

В Афганистане режим талибов вообще запрещал женщинам работать.

Политические права мужчин и женщин. До начала XX в. женщины были лишены избирательных прав. Первыми странами, которые дали такие права женщинам, были Норвегия и Финляндия (1907). Затем их примеру последовали Дания (1915,) Швеция и Канада (1918), США (1920) и т. д. Однако в Испании женщины были наделены избирательным правом лишь в 1977 г. (Деловая женщина. 1992. № 7–8). В ряде мусульманских стран женщины лишены избирательных прав до сих пор.

Раньше всех (после Октябрьской революции) закон о равенстве прав мужчин и женщин был принят в России, а в странах Запада – лишь в 1970–1980-х гг. Это позволило женщинам не только избирать, но и быть избранными в различные органы власти. В 1990-х гг. доля женщин среди членов законодательных собраний в скандинавских странах, а также Дании и Нидерландах составляла 30–40 %. В то же время в таких странах, как Россия, Великобритания, Греция, Япония и др., женщины в парламентах составляли не больше 10 %. В среднем, во всех парламентах мира женщины составляют только 11 % от общего числа их членов (Г. С. Еськов, 1993).

В ряде европейских стран установлены кварталы женского представительства в руководстве партиями, социальными движениями, парламентами, которые не превышают 30 %.

Социальные возможности мужчин и женщин. Б. Фридман (1994) описала психологические проблемы «идеально женственных женщин»: ощущение подавленности, чувство, что её эксплуатируют и контролируют, желание растворить свою индивидуальность в индивидуальности мужчины; ощущение потерянности в его отсутствии. Е. Маккоби и К. Джеккли (1974) отмечают, что никакой другой стереотип полоролевого поведения так не прочен, как стереотип о зависимости женщин.

Лидирующее положение мужчин отчетливо видно во многих правилах поведения и общения мужчин и женщин. В первой половине XIX в. аплодировать в театре можно было только мужчинам, для женщин это считалось неприличным. На танцах до сих пор кавалеры приглашают дам; для последних, чтобы уровнять шансы в предпочтении партнёра, специально объявляют «белый танец». Предложение о заключении брака исходит также от мужчины. Именно поэтому в общественном мнении холостяк – это такой мужчина, который просто не желает связывать себя брачными узами, а незамужняя женщина – неудачница, в судьбе которой «что-то не состоялось».

В ряде мусульманских стран бесправное положение женщин закреплено в конституции. Муж в любую минуту только на основании собственного решения может развестись с женой. Если он в присутствии свидетеля 3 раза сказал жене «талак» («изгнана»), жена обязана покинуть его дом. Именно поэтому арабские женщины носят на себе такое количество украшений, после изгнания жена не имеет права взять ни одной своей вещи из дома. Женщины не могут при приеме гостей находиться рядом с мужем. В Иране и Ираке жены не имеют права и сейчас присутствовать на собственном бракоразводном процессе даже в качестве свидетельницы. В Иране женщинам запрещено посещать футбольные матчи.

В Англии в начале XIX в. в некоторых библиотеках книги, написанные женщинами, хранились отдельно от книг авторов-мужчин.

В Саудовской Аравии женщинам не разрешается управлять автомобилем. В Судане им запрещается покидать пределы страны без разрешения мужа, отца или брата (Бейер, 1990).

С социально-психологических позиций все эти примеры показывают ущемление прав женщин.

Как полагают Д. В. Колесов и Н. Б. Сельверова (1978), «равноправие женщины – это не просто равные с мужчинами права и предъявляемые требования, а наиболее благоприятные условия для проявления и развития её женской сущности». Авторы утверждают, что непонимание природы половых различий приводит к ущемлению прав именно женщины, поскольку в этом случае ей предъявляют требования как к мужчине. Хотя женщины служат в милиции и в армии и выполняют одинаковые обязанности с мужчинами, то в действительности эта одинаковость только внешняя. На самом деле их участие во многих делах ограничивается из-за их более низких физических возможностей (такие же ограничения имеют место в трудовом законодательстве и в отношении подростков мужского пола), а не потому, что они женщины.

Стереотипные представления о роли женщин в обществе приводят к несправедливости в западной цивилизации и мужчин: при разводах в абсолютном большинстве случаев суд постановляет, чтобы ребёнок жил с матерью, а не с отцом, хотя финансовое положение последних более прочное (Е. Netherington, К. Samara, 1984). Так, в США, по данным Н. Цилле (1991), при разводе или раздельном проживании с супругом дети чаще живут с матерью, чем с отцом (соотношение 8:1). Это приводит к тому, что большинство детей разведённых родителей имеют чаще всего лишь случайные контакты со своими отцами или вообще с ними не видятся, так как матери препятствуют свиданиям своих детей с отцами.

В то же время исследование отцов-одиночек показало, что они сохраняют тесные эмоциональные контакты с детьми, отдают много сил

и средств заботе о них, очень переживают, если им не удаётся удовлетворить запросы своих детей или проводить с ними достаточно времени (J. Pichitino, 1983).

Хотя современная наука считает спор о том, какой пол является высшим, бессмысленным, некоторые авторы пытаются дать научное обоснование феодальным отношениям к женщине в ряде стран и народов. Так, К. Гуичи (1984) считает, что мужчин и женщин можно рассматривать в целом как социальные группы с различным социальным статусом: выше у мужчин, чем у женщин. Отсюда и все вытекающие из этого последствия, так как высокостатусные группы чаще всего оцениваются как более компетентные и успешные, а низкостатусные – как гуманные, добросердечные и т. п. По мнению учёного, все позитивные черты женского стереотипа (теплота, эмоциональная поддержка, уступчивость и т. п.) являются лишь типичной компенсацией за отсутствие достижений в «силовой позиции». Обнаруженные же в ряде исследований данные о том, что женщины разделяют с мужчинами тенденцию переоценивать мужские достижения и достоинства и недооценивать свои собственные, К. Гуичи тоже объясняет различиями мужчин и женщин в социальном статусе: женщины перенимают точку зрения высокостатусной группы, т. е. мужчин. У женщин как представительниц низкостатусной группы меньше развито по сравнению с мужчинами сознание идентификации своей группы, чем и объясняются многие содержательные и структурные характеристики полоролевых стереотипов, в том числе меньшая согласованность представлений женщин о самих себе, менее высокая самооценка и т. д.

В настоящее время большая занятость женщин в профессиональной деятельности создаёт впечатление о равенстве женщин и мужчин в современном обществе. Однако при этом не изменились семейные роли тех и других. И. С. Клецина (1998) справедливо замечает, что жёнам дано право на равное с мужьями участие в общественном труде наряду с исключительным «правом» на домашний труд. «Двойная занятость», «двойной рабочий день» остаётся одной из основных проблем семейных женщин [2, с. 65–70], [3], [4, с. 233].

4. Организованная борьба женщин за равноправное положение с мужчинами началась в Англии во второй половине XIX в. Это буржуазное женское движение получило название суфражизм (от англ. *suffrage* – право голоса), а женщин, входивших в это движение, называли суфражистками. Своё подчинённое положение они объясняли «мужским эгоизмом». К. Миллет (K. Millet, 1985), например, пишет, что за угнетение женщин ответственны не несправедливые законы или экономические системы, а мужчины; что мужчины, как класс, имеют интересы, противоположные интересам женщин, и, следовательно, борьба должна вестись против власти мужчин.

Вскоре в ряде стран возникли различные феминистские организации, справедливо борющиеся за эмансипацию и равные политические и экономические права с мужчинами.

Феминистское движение не однородно. Существуют феминистки – «сторонницы различий», которые подчёркивают желательность женских качеств, отличных от мужских (интуиции, эмоциональности, отсутствия эгоцентризма), и превращают их даже в источник гордости представительниц своего пола. Эти феминистки отвергают стереотипные качества мужчин и представления об их превосходстве. Они считают, что женщины по своей природе превосходят мужчин, этих «сексуальных хищников»; женская способность давать жизнь означает с их точки зрения то, что они олицетворяют «женские добродетели» трудолюбия, заботы и сотрудничества.

С другой стороны, есть феминистки – «сторонницы сходства», которые минимизируют гендерные различия и обращают внимание на сходство представителей разных полов. Некоторые из феминистски настроенных женщин-учёных полагают, что если женщины занимаются только «женскими» делами, то они сами не хотят стать людьми. Их лозунг – стать людьми, а не женщинами!

Отмечается наступательная, несколько агрессивная позиция феминисток, усиленно навязывающих своё мнение большинству женщин и предрекающих гибель цивилизации, если они не будут услышаны. Особенно это относится к американским феминисткам. В России данное движение не имеет такого размаха: по данным петербургских социологов, феминистские установки разделяют только 20 % женщин. Большинство женщин считают, что главным природным предназначением женщин является материнство, любовь, семья, а мужчина – это добытчик, и его главным делом в жизни должна быть работа.

В стремлении ни в чем не уступать мужчинам и даже превосходить их эти феминистки применяют для доказательства этого даже то, что доказательством быть не может. Например, Е. М. Зуйкова и Р. И. Ерусланова (2001) заявляют, ссылаясь на учёных, что уже трёхлетние девочки превосходят мальчиков того же возраста в умственных способностях и что это различие в последующие годы только увеличивается. Это мнение опирается на то, что у женщин лучше память. При этом не учитывается факт опережающего развития, в том числе и интеллектуального, девочек в детском возрасте, которое затем нивелируется, и даже выявляется преимущество мальчиков в интеллекте.

На самом деле феминизм – это движение, объединяющее мужчин и женщин, которые совместно борются за равноправие полов (McCornick, 1994). Среди участников этого движения есть мужененавистники, и, хотя их немного, они производят много шума. Развитие движения за освобождение

дение женщин в изоляции от мужчин – это явление почти уникальное и характерное только для Америки. В Швеции, где женское движение добилось максимальных успехов, это движение называют не «освобождением женщин», а «дискуссией о половых ролях». Поэтому оно воспринимается не как исключительно женская проблема, в решении которой мужчины могут «помочь», а как проблема обоих полов, решая которую, мужчины и женщины могут учиться друг у друга. Отчёты западноевропейских женских организаций показывают, что у них есть «гораздо более глубокое стремление «освободить» не только женщин, но и мужчин от их традиционной роли кормильцев семьи и соперников, что позволит мужчинам играть в семье активную и приносящую более глубокое удовлетворение роль».

По словам Уоррен Фаррелл, зарождается новое движение. Это движение можно назвать движением за освобождение мужчин (по аналогии с освобождением женщин). При этом подчеркивается необходимость освобождения от стереотипов маскулинности и фемининности [2], [1].

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Заполните таблицу сравнения «типично» мужских и «типично» женских качеств личности (см. приложение 3). Сделайте соответствующие выводы.

2. Ответьте на вопросы теста «Мальчики или девочки?» и сравните собственные ответы с научно обоснованным мнением психолога (см. приложение 4).

3. На основе изучения предлагаемой и дополнительной литературы по теме приведите примеры, доказывающие, что феминизм является движением, объединяющим не только женщин, но и мужчин в борьбе за равноправие полов.

Список литературы

1. Жеребкина И. Феминизм и психоанализ // Введение в гендерные исследования: учеб. пособие. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч.1. 708 с.

2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

3. Клецина И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 92 с.

4. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 725 с.

Тема 2. Гендерная идентификация как социальный феномен (лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Цель: рассмотреть процесс становления психологического пола мужчины и женщины.

Задачи:

- 1) сформулировать понятия «полоролевая (гендерная) идентификация» и «гендерная идентичность» личности;
- 2) показать стадии и механизмы установления гендерной идентичности;
- 3) охарактеризовать теории гендерной идентификации личности;
- 4) выявить факторы гендерной идентификации личности.

Понятия: идентификация (половая, полоролевая, гендерная), гендерные нормы, уступчивость, одобрение, нормативное давление, информационное влияние, гендерная схема, «сексизм», «фейсизм».

План

1. Гендерная идентификация и гендерная идентичность личности, их роль в гендерно-ролевой социализации мужчины и женщины.
2. Различные подходы к характеристике стадий и механизмов установления гендерной идентичности.
3. Теории полоролевой идентификации (теория социального научения, теория моделирования, теория половой типизации, теория когнитивного развития, теория гендерной схемы, теория новой психологии пола, теория социальных ролей).
4. Факторы гендерной идентификации личности.

1. Под идентичностью в общем смысле этого слова следует понимать соотнесение с чем-либо, с кем-либо. Идентичностью личности Э. Эриксон называет интегрирующее начало, центральное качество, которое даёт человеку ощущение неразрывной связи с окружающим социальным миром. Это образ себя со всем богатством отношений к окружающему социальному миру, это чувство слияния с определёнными социальными группами [3, с. 137]. Согласно Таджфелю (Tajfel, 1981), осознание принадлежности к некой социальной группе и осознание ценности и эмоциональной значимости такого членства лежит в основе «Я-концепции» индивида и называется, по Крокеру и Лухтанену (1990), социальной (гендерной) идентичностью (коллективной самооценкой).

Гендерная идентичность (соотнесение себя с психологическим, социокультурным полом) отличается от идентичности половой тем, что её формирование является результатом воздействия на личность социальных условий и культурных традиций общества (R. Unger, 1979). В основе

же формирования половой идентичности лежит биологически заданный пол. Отсюда следует, что гендерная идентичность – это фенотип, сплав врождённого и приобретённого.

Теория, в которой говорится о том, что человек относится к своей группе намного благосклоннее, чем к другим, и это позволяет ему повысить свою самооценку, получила название теории социальной идентичности (Tajfel, 1981, 1982; Turner, 1987). Раскрывая данную теорию, Бревер (1990) говорит о том, что человек имеет две противоположные потребности: подтвердить свое сходство с другими людьми и сохранить собственную индивидуальность. По мнению автора, мы хотим походить на окружающих и в то же время отличаться от них. Деление людей на членов своей и чужих групп помогает достичь и той и другой цели. То, что мы имеем нечто общее с другими членами нашей группы, подтверждает правильность наших действий и даёт чувство принадлежности к ней, в то время как отличия нашей группы от других служат доказательствами нашей уникальности. Гендерная идентичность и чёткое разделение всех людей на мужчин и женщин служит реализации этих функций. Например, мужчины традиционно стремятся избегать любой деятельности, которая характеризуется как женская, предпочитая заниматься тем, что будет подчеркивать их мужественность (в частности, определёнными видами спорта). Нередко это сплачивает группу и является свидетельством уникальной социальной идентичности мужчин.

Внутренняя солидарность группы укрепляется за счёт подчёркивания негативных качеств представителей других групп и создания образа внешнего врага. Это свойственно как мужчинам, так и женщинам. Отсюда, феминистские движения [1, с. 225–226].

Гендерную идентификацию следует понимать как процесс формирования гендерной идентичности. По утверждению Ш. Берн, первой стадией установления гендерной идентичности является половая идентификация (отнесение себя к тому или иному полу), а последней – гендерная саморегуляция (контроль над своим поведением с использованием санкций, применяемых к самому себе) [2, с. 84].

Процесс гендерной идентификации включает в себя самоидентификацию (осмысление собственного «Я», осознание своего гендера) человека. Без процесса самоидентификации (работы на уровне сознания) человек не сможет на основе ценностей и опыта деятельности в соответствии со статусом личности выстроить определённую ролевую модель поведения. Самоидентификация постоянно сопровождает процесс гендерной идентификации и помогает мужчине и женщине реализовать себя в соответствии со своими способностями и запросами.

2. Полоролевая (гендерная) идентификация является процессом стадийным. Разные авторы определяют неодинаковое число стадий. Следует отметить, что понятия «половой», «полоролевой» и «гендерный» авторами используются как синонимы.

По Я. Л. Коломинскому и М. Х. Мелтсасу (1985), полоролевая идентичность делится большинством авторов на две составляющие:

1) половая идентичность – понимание принадлежности себя к определённому полу; единство сознания и поведения индивида, относящего себя к тому или иному полу (З. Старович, 1991);

2) собственно полоролевая идентичность – знание и усвоение ролей мужчины и женщины.

С. Томпсон (1975) выделяет в раннем развитии половой роли три этапа: 1) ребёнок узнает, что существует два пола, 2) он включает себя в одну из этих категорий, 3) на основе самоопределения он руководит своим поведением, выбирая и предпочитая новые формы поведения. Три этапа выделяют и другие авторы, правда, их содержание расходится с этапами, выделенными С. Томпсоном: ребёнок сначала усваивает половую идентичность, затем убеждается в необратимости пола во времени, и наконец у него возникает понимание того, что пол является константной характеристикой человека (R. Slaby, K. Frey, 1975; C. Stangor, D. Ruble, 1987).

Ш. Берн (2001) описывает четыре стадии установления половой идентичности: гендерную идентификацию (отнесение ребёнком себя к тому или иному полу), гендерную константность (понимание, что гендер постоянен и изменить его нельзя), дифференциальное подражание (желание быть самым лучшим мальчиком или девочкой) и гендерную саморегуляцию (ребёнок сам начинает контролировать своё поведение, используя санкции, которые он применяет к самому себе). До 2–3 лет большинство мальчиков пробуют надевать мамины туфли, играть с её косметическими принадлежностями, красить ногти лаком. Однако когда завершается процесс гендерной идентификации и мальчики достигают гендерной константности, они начинают понимать, что все эти занятия предназначены для девочек. Ещё до школы дети проявляют знания о гендерных различиях в игрушках, одежде, занятиях (L. Serbin et al., 1993). По наблюдениям ряда исследователей (Connor, Serbin, 1977; Liss, 1981; M. O'Brien, 1992; S. Berenbaum, M. Hines, 1992), мальчики выбирают для игры машинки, игрушечное оружие, маленькие инструменты, конструктор, девочки – куклы, наряды для кукол или игрушки, связанные с домашним хозяйством (например, кухонные принадлежности).

Вопрос о механизмах установления гендерной идентичности окончательно ещё не решен. Большинство фактов указывают на роль социализации, с одной стороны, и врождённой предрасположенности к выбору видов деятельности, игр, игрушек, с другой стороны. Существует точка зрения о

том, что не родители навязывают ребёнку те или иные игрушки и игры, а ребёнок, проявляя склонность к тем или иным играм и игрушкам, заставляет реагировать родителей на его склонность (S. Scarr, K. McCartney, 1983). Авторы рассматривают эту зависимость как вызывающий генотип – реакция среды. В пользу этого свидетельствует и наблюдение М. Сноу и его коллег (M. Snow et al, 1983), что мальчики, получившие от отца куклу, играют с ней меньше, чем девочки. На биологическую основу различий в играх мальчиков и девочек указывают и наблюдения над юными макаками-резус: самцы играют в борьбу, а самки ухаживают за более молодыми детенышами. Данные различия нельзя приписать социальному фактору или подражанию родителям. Скорее борьба юных самцов отражает их большую склонность к проявлению агрессии, обусловленную большой концентрацией мужского полового гормона [2, с. 79, 87–88].

По утверждению Ш. Берн, основные правила, которые определяют поведение человека в обществе, называют социальными нормами. Социальные психологи объясняют многие гендерные различия не гормонами и хромосомами, а действием социальных норм, приписывающих человеку различные типы поведения. Наборы норм, содержащие обобщенную информацию о качествах, свойственных каждому из полов, называются половыми или гендерными ролями. Часть этих социальных норм внедряется в сознание через телевидение и популярную литературу, ряд других мы получаем непосредственно, например, испытывая неодобрение со стороны общества, когда отклоняемся от ожидаемого гендерно-ролевого поведения.

Выделяют несколько типов подчинения гендерным нормам: уступчивость, одобрение (интернализация) и идентификация. Уступчивость – это тип подчинения социальным нормам, когда человек не приемлет их, но приводит своё поведение в соответствие с ними, чтобы избежать наказания и получить социальное одобрение. Одобрение (интернализация) – это тип подчинения социальным нормам, когда человек с ними полностью согласен. Идентификация – это тип подчинения социальным нормам, при котором человек повторяет действия ролевой модели [1, с. 41].

Игли (Eagly, 1987) выдвинула предположение о том, что социальными нормами являются гендерные стереотипы. Это означает, что у всех нас есть представления о том, что мужчинам и женщинам свойственны определённые наборы конкретных качеств и моделей поведения, что подавляющее большинство людей придерживается этой же точки зрения и что обычно мы отдаём себе отчет, какое именно поведение считается правильным для представителей того или иного пола. Социальные психологи считают, что две основные причины, из-за которых мы стараемся соответствовать гендерным ожиданиям, – это нормативное и информационное давление. Последние являются механизмами установления гендерной идентичности.

Термин «нормативное давление» описывает механизм того, как человек вынужден подстраиваться под общественные или групповые ожидания (социальные нормы), чтобы общество его не отвергло [1, с. 31–32]. Нормативное давление важно в выполнении нами скорее половых, чем гендерных, ролей. Индивидуальные предвзятые установки и дискриминирующее поведение по отношению к представителям того или иного пола; навязывание им подчиненного положения называется сексизмом.

По мнению А. Бандуры (A. Bandura, 1969), родители начинают воспитывать ребёнка с учётом половых различий раньше, чем он сам окажется способным наблюдать и различать модели обоих полов. Начинается это с момента, когда ребёнка забирают из родительского дома и перевязывают его одеяльце розовой или голубой ленточкой, в зависимости от его пола. Затем половая роль обозначается именем, различием в одежде, выбором игрушек (M. Lewis, M. Weinraub, 1979) [2, с. 89].

Ряд исследований показали, что несоответствующее гендерной роли поведение особенно сильно вредит популярности среди мальчиков (Berndt & Heller, 1986; Huston, 1983; Martin, 1990) и что родители негативно реагируют на игры своих детей, характерные для противоположного пола (Fagot, 1978; Langlois & Downs, 1980). Роль нормативного давления в желании соответствовать гендерным ролям мало изучена у взрослых людей. В одном исследовании (O'Leary & Donoghue, 1978) было обнаружено, что учащиеся колледжа находят допустимым, когда человек ведёт себя как лицо противоположного пола, но результаты двух других исследований показали, что несоответствующее гендерным ролям поведение приводило к снижению популярности (Berndt & Heller, 1986; Tilby & Kalin, 1980) [1, с. 32–33].

Информационное давление вызвано тем, что, расширяя знания о себе и о мире, стремясь понять, какой позиции следует придерживаться в тех или иных социальных вопросах, человек в большей степени опирается не на собственный опыт, а на информацию, предоставляемую окружающими (Smith, 1982). Другими словами, иногда мы подчиняемся не просто из-за того, что боимся осуждения общества, а потому, что без направляющего воздействия других мы действительно не знаем, что думать, чувствовать и делать. При этом мы обращаемся за подсказкой к окружающим и следуем их примеру. Мы живём в цивилизации, которая создана людьми и без них не поддается пониманию. Исходя из этого, можно сказать, что полагаться на окружающих, чтобы расширить наши познания в социальных вопросах о мире, в котором мы существуем, в целом соответствует адаптации при выполнении гендерных ролей.

Информационное давление в сочетании с нормативным принуждением частично объясняет силу влияния гендерных норм (основных правил, которые определяют гендерное поведение человека в обществе) на наше поведение.

Аронсон (Aronson, 1992) предположил, что подчинение нормативному давлению вызвано нашим желанием нравиться окружающим, а подчинение информационному давлению – желанием быть правыми. Нормативное и информационное давление не исключают друг друга. Как утверждают Плек и соавторы (Plek et al, 1993), именно те, кто одобряет и принимает традиционные гендерные роли (чаще в результате воздействия информационного давления), с большей вероятностью подвергаются социальному порицанию за их нарушение (нормативному давлению). И наоборот, со всех сторон обрушивающаяся на человека информация о том, как хорошо подчиниться гендерной роли, может повлечь за собой это подчинение даже при отсутствии одобрения. Прежде всего человек хочет, чтобы общество его принимало [1, с. 38–43].

3. Существует множество теорий, объясняющих возникновение полоролевой идентификации. Данные теории отличаются друг от друга в большей степени лишь названиями.

Теория социального научения и её разновидность – *теория моделирования* утверждает, что ведущую роль играют родительские модели поведения, которым ребёнок старается подражать и их подкрепление. Сторонники данной теории считают, что ребёнок идентифицирует себя не с одним из родителей, а с неким абстрактным образом мужчины или женщины, созданным на основании многих наблюдений над соответствующим этому полу поведением взрослых. Причём важным для ребёнка оказывается не сам по себе пол того, кому подражают, а информация о том, что поведение этого человека соответствует определённому полу (J. C. Masters et al., 1979).

Теория половой типизации опирается на теорию социального научения и придаёт решающее значение механизмам подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за «мальчишеское» поведение и осуждают их, когда они ведут себя «как девчонки»; девочки же поощряются за фемининное поведение и порицаются за маскулинное (W. Mischel, 1970). С позиций данной теории отклонения от половых стереотипов объяснить трудно, поскольку они возникают стихийно, несмотря на воспитание.

Теория когнитивного развития, или *теория самокатегоризации*, не отрицая роль подкрепления, главным считает получаемую ребёнком от взрослого информацию о полоролевом поведении и понимание ребёнком своей половой принадлежности и её необратимости. Дж. Сметана и К. Летурно (J. Smetana, K. Letourneau, 1984) утверждают, что гендерная константность побуждает детей искать социальные контакты для сбора информации о поведении, соответствующему их полу. Данная теория подчеркивает познавательную сторону процесса идентификации. Сначала ребёнок узнает, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет, кто он есть, и далее старается согласовать своё поведение с пред-

ставлением о мужчине или женщине. Отсюда и важность для половой идентификации интеллектуального развития ребёнка (L. Kohlberg, 1966). Подкрепление же и моделирование начинают оказывать существенное влияние на формирование психологического пола только после того, как половая типизация уже произошла.

Возражение против данной теории заключается в том, что полоролевая дифференция поведения начинается у детей гораздо раньше, чем у них складывается устойчивое сознание своей половой идентичности. Дети склонны воспроизводить в поведении именно те модели, которые соответствуют их полу (С. Martin, С. Halverson, 1981). Дети наблюдают, насколько часто в поведении мужчины и женщины встречаются те или иные виды деятельности, а затем используют полученные знания для выстраивания собственного поведения. Авторами было выявлено, что ребёнок с большей вероятностью будет имитировать поведение взрослого, если считает, что оно правильное отражает гендерно-ролевое поведение. Если, например, поведение родителей не соответствует стандартной гендерной роли, дети не перенимают его, а ориентируются на поведение других взрослых. Возможно поэтому попытки многих родителей освободить своих детей путём соответствующего воспитания от гендерных стереотипов не увенчались успехом (В. Lott, D. Maluso, 1993).

Теория гендерной схемы, разработанная С. Бем, содержит черты как теории социального научения, так и теории когнитивного развития. С позиций этой теории, усвоение и принятие установок, связанных с выполнением определённой гендерной роли, осуществляется в процессе первичной социализации. Предполагается, что половая дифференциация и типизация являются результатом гендерно-схематизированной переработки информации, связанной с понятиями «мужское» и «женское». Ориентируясь на взрослых, ребёнок научается выбирать из всех возможных определений «Я» только те, которые применимы к его полу. Воспринимая новую информацию (включая и новое знание о себе), ребёнок кодирует и организует её в соответствии с заданными извне гендерными схемами, то есть доминирующими культурными представлениями о мужественности и женственности и ролях мужчины и женщины в обществе. Таким образом, и самооценка ребёнка, и его поведение в существенной мере определяются содержательным компонентом гендерной схемы.

Согласно *новой психологии пола* (S. Bisaria, 1985; E. Maccoby, C. Jacklin, 1974; L. Weitzman, 1979; и др.), основную роль в формировании психического пола и половой роли играют социальные ожидания общества, которые реализуются в процессе воспитания детей.

Теория социальных ролей А. Игли (Eagly, 1987) говорит о том, что многие гендерные различия являются продуктами социальных ролей, ко-

которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определённые варианты поведения. Различные роли формируют различные навыки и установки (установки), и именно это приводит к различному поведению мужчин и женщин. Из того, что мужчины и женщины занимаются разными делами, мы делаем заключение, что они разные люди.

Так, в исследованиях К. До (Deaux, 1985) и А. Игли, женщины, исполнявшие мужские роли, оценивались как более мужественные по сравнению с женщинами, исполняющими женские роли, а мужчины, принявшие на себя женские роли, – как более женственные по сравнению с мужчинами, исполнявшими мужские роли.

Формирование половой идентичности является длительным процессом в связи с тем, что в нём имеет место (как последовательно, так и одновременно) идентификация как спонтанное подражание и научение как результат целенаправленного со стороны взрослых воспитания у ребёнка половой роли. Эти две линии взаимно подкрепляют друг друга. Поэтому данные теории описывают один и тот же процесс с разных точек зрения: теория половой типизации – с точки зрения воспитателей, теория самокатегоризации – с точки зрения ребёнка, или подчеркивают аспекты, имеющие неодинаковое значение на разных стадиях психосексуального развития (P. Mussen, 1969) [2, 84–86].

4. Ряд авторов (Петерсон, Мейлор и др.) выделяют три группы факторов формирования гендерной идентичности: биологические, социокультурные и индивидуальные. К биологическим факторам относят генетические задатки, обуславливающие время начала пубертата и эндокринные изменения, ведущие к развитию вторичных половых признаков. Социокультурными факторами выступают эталоны привлекательности и стереотипы раннего или позднего созревания, влекущие за собой реакции родителей и сверстников [2, с. 87]. Причём данные реакции обусловлены биологическими факторами. Например, ряд исследований показывает, что мужчины и женщины изображаются в разных социальных ролях и заняты разной деятельностью, но вместе с тем существуют ещё более искусные способы, при помощи которых культура усиливает различия в восприятии полов. Арчер и его коллеги (Archer et al., 1983) обнаружили, что в изображениях мужчин и женщин лицо выделяется в разной степени: у мужчин подчёркивается лицо, а у женщин – тело. Данное явление назвали фейсизм. Авторы отмечают, что голова и лицо являются «центром душевной жизни – там локализуется интеллект, личность, идентичность и характер». Отсюда следует, что данные понятия ассоциируются с мужчинами, а не с женщинами. Более того, эксперименты показали, что акцентирование лица индивида приводит к тому, что испытуемые более высоко оценивают его ум, амбиции и внешность [1, с. 60–61].

К индивидуальным факторам относят личные реакции, возникающие в результате реакции родителей и сверстников под влиянием эталонов привлекательности и стереотипов раннего или позднего созревания. В итоге личные реакции ведут к появлению полоролевой (гендерной) идентичности.

Споры о роли биологического или социального в развитии и поведении человека нужно считать беспредметными, когда речь идёт о человеке в целом. Это связано с тем, что человек, будучи социальным животным, прислушивается к голосу как своей природной основы, так и к голосу социума, в котором живёт. Вопрос состоит в том, в каком конкретном проявлении роль того или иного фактора больше или является решающей [2, с. 87–88].

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Проанализируйте материал «полоролевая идентификация детей с родителями», используя «Дифференциальную психофизиологию мужчины и женщины» Е. П. Ильина (с. 90–91), и приведите примеры из собственной практики по данному вопросу.

2. Проанализируйте материал «информационное влияние на половую идентификацию» в «Дифференциальной психофизиологии мужчины и женщины» Е. П. Ильина (с. 92–96), приведите примеры из собственной практики и сделайте выводы.

3. Подготовьте доклад на тему: «Влияние нормативного давления на полоролевую идентификацию личности (роль родителей, сверстников)». Проанализируйте проблему изменения отношения родителей к сыновьям и дочерям; влияние коллектива, сверстников, друзей и «улицы» на гендерное становление личности.

4. Используя материалы Ш. Берн (с. 52–70), рассмотрите «Информационное влияние на полоролевую идентификацию личности (СМИ, литература, театр, игрушки)».

Список литературы

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. 320 с.

2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

3. Юнг К. Аналитическая психология. История зарубежной психологии: тесты / под ред. П. Я. Гальперина. М., 1986.

Р а з д е л III. Социализация личности как психолого-педагогическая проблема

Тема 1. Психологические особенности развития мужчин и женщин и проблемы определения содержания их воспитания

(лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Цель: выявить проблемы определения содержания воспитания мужчин и женщин с учётом их психологических особенностей развития.

Задачи:

- 1) рассмотреть различия между мужчинами и женщинами в проявлении эмоций и чувств;
- 2) охарактеризовать способности мужчин и женщин, их личностные особенности, проявляющихся в обучении;
- 3) показать специфику воспитания культуры общения и деятельности мужчин и женщин, относящихся к разным гендерным типам.

Понятия: базовые эмоции, эмоциональные типы, эмоциональная сфера личности, способности, мотив, мотивация, мотивационная сфера, общение, культура общения, деятельность, поведение, культура поведения, стиль поведения, стратегия поведения, гендерные различия.

План

1. Выраженность эмоциональных свойств личности в зависимости от биологического пола.
2. Способности и личностные особенности мужчин и женщин, их роль в становлении мотивационной сферы.
3. Особенности общения и деятельности мужчин и женщин, воспитание культуры общения и поведения.

1. Во многих исследованиях выявлены отчётливые различия в эмоциональной сфере лиц мужского и женского пола. Другие же исследования показывают нечёткость данных различий у мужчин и женщин. Л. В. Куликов (1997) отмечает, что у женщин эмоциональная сфера дифференцированнее и сложнее, чем у мужчин.

Гнев (злость). Е. Маккоби и К. Джеклин (Е. Massoby, С. Jacklin, 1974) на основе анализа ряда экспериментальных исследований пришли к выводу о том, что в первые годы жизни нет различий в частоте и продолжительности этой отрицательной эмоциональной реакции у мальчиков и девочек, но с возрастом их частота и интенсивность у мальчиков возрастают, а у девочек – убывают. Авторы объясняют это тем, что девочки, имея те же агрессивные тенденции, что и мальчики, боятся проя-

вить их из-за возможного наказания, в то время как к агрессии мальчиков окружающие относятся более благосклонно. М. С. Пономарева (2001) при изучении склонности к переживанию гнева выявила, что чем младше школьники, тем больше эта склонность выражена у лиц мужского пола, и чем старше школьники, тем больше она выражена у лиц женского пола.

Печаль. Л. В. Куликов выявил значимые различия в самооценке печали: у женщин она выше. По М. С. Пономаревой, в младшем школьном возрасте склонность к печали больше выражена у мальчиков.

Тревога и страх. В. А. Чикер с соавторами (1998) выявили, что для девочек старших классов социальная среда оказывается более насыщенной эмоциональными событиями, имеющими стрессогенное значение, чем для мальчиков. Это подтвердилось в исследовании В. П. Плотникова, проведённом на студентах. Для юношей более значимыми, чем для девушек, было отношение к учебной группе, к своему самочувствию, к родителям; для девушек – к сессии и к экзаменам.

По данным А. И. Захарова (1995) количество страхов (т. е. того, чего боятся) больше у девочек, чем у мальчиков. По его данным, у взрослых мужчин больше выражен страх высоты, а у взрослых женщин – смерти родителей. У женщин в значительно большей степени выражены также страх войны, страх сделать что-либо неправильно или не успеть сделать. У девушек количество мнимых страхов в 6 раз больше, чем у юношей.

Радость. Склонность к радости, по данным М. С. Пономаревой, не показывает чётких половых различий: в 8–9, 12–13 и 16–17 лет она выражена у мальчиков и девочек одинаково, а в возрасте 10–11 и 14–15 лет эта склонность выражена больше у девочек [2, с. 100–103].

В литературе отмечается большая эмоциональная чувствительность и эмоциональная нестабильность женщин. Изучение этого вопроса Е. П. Ильиным и В. Г. Пинигиным (2001) на школьниках и студентах с помощью самооценок жизненных проявлений эмоций показало, что лица женского пола явно превосходят лиц мужского пола во всех возрастных группах по эмоциональной возбудимости, в меньшей степени – по интенсивности, ещё в меньшей степени – по длительности сохранения эмоций и эмоциональной устойчивости.

В исследовании П. А. Ковалёва (1996) большая эмоциональная возбудимость лиц женского пола получила подтверждение: вспыльчивость (проявление эмоциональной возбудимости в конфликтной ситуации) выражена у них больше, чем у мужчин. Способность человека сохранять эффективность деятельности при возникновении отрицательных эмоциональных факторов. Р. К. Малинаускас (2001) при исследовании спортсменов и спортсменок, среди которых много лиц маскулинного типа, нашел, что эмоциональная устойчивость к воздействию стрессогенных факторов практически одинакова у лиц мужского и женского пола.

Женщины более свободны в выражении страха и грусти, чем мужчины (Blier, Blier-Wilson, 1989). Н. Айзенберг и соавторы (Eisenberg et al, 1989) выявили по мимике и самоотчету испытуемых лишь небольшие различия в проявлении эмоциональности в пользу женщин. С возрастом эти различия увеличивались, в основном за счёт того, что мужчины больше маскируют свои эмоции. Согласно К. Юнгу, Ш. Берн, эмоциональность (т. е. сила переживаемых эмоций) у мужчин и женщин одинаковая, различна же степень их внешнего выражения.

Ю. Л. Ханин (1978) получил данные, которые можно интерпретировать в пользу вывода о лучшей эмоциональной памяти у женщин, чем у мужчин.

2. С позиций психологической науки, существует два вида мотивации: внешняя и внутренняя, которые могут быть также положительными и отрицательными. По убеждению Е. П. Ильина, под внешнеорганизованной мотивацией следует понимать такой процесс формирования человеком мотива, который происходит под значительным влиянием извне (когда другие люди отдают приказы, распоряжения, советы). Внутреннеорганизованную мотивацию автор называет процессом формирования мотива, при котором человек исходит из имеющейся потребности, без постороннего вмешательства в выбор цели и способы её достижения [2, с. 158], [1, с. 213–229]. До конца 70-х гг. XX в. господствовала точка зрения о том, что, по утверждению Д. В. Колесова и Н. Б. Сельверова, «для девочки достаточно сознания того, что она действует так, как с неё спрашивают, лишь бы ей внушили, что в этом есть необходимость и смысл. Мальчики же обязательно должны сами понять смысл и значение мероприятия: если они этого смысла не обнаружат, то, как бы их ни убеждали, что «это нужно», активности не проявляют». Однако, как пишет Ш. Берн, ссылаясь на работы Игли с соавторами, 82 % исследований, сравнивавших мужчин и женщин на предмет убеждаемости, и 74 % исследований, в которых искали гендерные различия в конформности, никаких различий не обнаружили. Исследования учёных (В. А. Петрик, Л. Левенфельд, И. Ф. Манилов) показывают, что лица женского пола более внушаемы, чем лица мужского пола. Однако, из данных А. И. Захарова следует, что это наблюдается не во всех возрастных группах [2, с. 159]. Считается, что женщины более конформны (то есть более податливы групповому давлению), чем мужчины. Поэтому девушки чаще, чем юноши выбирают профессию по советам родных и знакомых. Авторы приходят к выводу о том, что мотивация лиц женского пола более внешнеорганизована, то есть мотив легче формируется под давлением извне, а мотивация лиц мужского пола – более внутреннеорганизована, то есть исходит из понимания смысла и личной значимости того, что надо делать [2, с. 160].

Многочисленные исследования способностей мужчин и женщин (внимания, чувствительности, восприятия цвета, восприятия состояний другого человека, наблюдательности, ориентации в пространстве, абстрактного мышления, математических способностей, креативности, критичности, памяти, языковых, художественных и музыкальных способностей), а также их личностных особенностей (социальной активности, общительности, отношения к похвале, морального развития, честности, конформности, способности оказывать влияние на других, агрессивности, стремления к лидерству и независимости, проявления волевых качеств, самооценки) показывают неоднозначную точку зрения учёных на различия между мужчинами и женщинами [2, с. 114–176].

Е. П. Ильин, анализируя данные исследования, приходит к выводу о том, что наиболее чётко различия между мужчинами и женщинами обнаруживаются по психомоторным способностям, по пространственному воображению и математическим способностям (в пользу мужчин), по вербальным способностям (в пользу женщин). При этом отмечается, что существующие различия в интеллектуальной сфере оказываются несущественными и часто не превышают 5–10 %, а в 90 % распределения мужской и женской выборки совпадают. Автор свидетельствует о том, что в литературе по гендерной проблематике утверждается отсутствие личностных различий между мужчинами и женщинами. Однако, даже если в освоении гендерных ролей главную роль играет социализация, то это не снимает вопроса о половой идентификации по многим признакам, а следовательно, и о существующих различиях между мужчинами и женщинами. Мужчины и женщины выучивают разные роли, которые отражают и разное их личностное развитие, включая выраженность (доминантность) тех или иных социальных потребностей, склонностей, привычек, ценностей, направленности личности [2, с. 145–146]. Все это оказывает влияние на становление мотивационной сферы лиц мужского и женского пола, их потребности, ценностные установки, желания, интересы и предпочтения, особенности направленности личности.

3. Известно, что отношение окружающих людей к конкретной индивидуальности обусловлено поведением человека, его умением строить сложную систему отношений между индивидуальным и коллективным сознанием. Многочисленными исследованиями показаны особенности общения мужчин и женщин (значимость общения, отношение к противоположному полу, особенности выбора партнёра общения, круг общения, стили общения мужчин и женщин) и особенности их поведения (поведенческие стратегии мужчин и женщин в различных жизненных ситуациях, мода как специфическая форма поведения, особенности антиобщественного поведения). Однозначного взгляда на данную проблему среди учёных не существует [2, с. 177–213], [4, с. 61–77], [3, с. 253–264]. Данный

факт объясняется тем, что различия в общении и поведении нужно искать не только между представителями разных полов, но и между представителями одного пола тоже (между мужчиной и женщиной, между женщиной и женщиной, между женщиной и женщиной).

В связи с тем, что результатом гендерно-ролевой социализации следует считать стиль гендерно-ролевого поведения, который может совпадать и не совпадать с целями общества, культуры, группы, следует различать, как минимум, три стиля гендерно-ролевого поведения (репродуктивно-стереотипный, гендерно-индивидуальный и гендерно-персональный) (см. приложение 5). Руководствуясь тем, что структура индивидуальности содержит познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты, в качестве основных критериев анализа и оценки результативности воспитательного процесса в ходе гендерно-ролевой социализации личности названы следующие компоненты стиля гендерно-ролевого поведения:

- когнитивно-информационный компонент (в основе – стабильность процесса приращения информации о гендерно-ролевой социализации);
- рефлексивный компонент (в основе – «личностный образец»);
- поведенческий (ролевой) компонент (в основе – личностный опыт гендерно-ролевого поведения).

Когнитивно-информационный компонент предполагает повышение уровня знаний обучающихся и воспитанников о гендерно-ролевой социализации и становление их когнитивной сферы (связанной с познавательными процессами и сознанием), включающей знания о мире и о самом (-ой) себе. Для более детального анализа и оценки результативности воспитательного процесса в ходе гендерно-ролевой социализации личности обучающихся по данному компоненту выбраны показатели: тип мировоззренческой позиции (догматическое, эгоцентрическое, целостное мировоззрение), тип мышления (конформное, критическое, проективное) и тип познавательного интереса (неустойчивые, устойчивые и целенаправленные, социально-значимые интересы). Рефлексивный компонент стиля гендерно-ролевого поведения выделен в связи с необходимостью выработки в личности способности к глубокому самоанализу и саморегуляции деятельности и поведения на основе личностного «образца». По данному компоненту выделяются следующие показатели: тип рефлексивной позиции (рефлексия на уровне самоопределения, самопознания, самовнушения), вид мотивации (широкие, узкие социальные мотивы и мотивы социального сотрудничества) и уровень эмпатийности (эмоциональная, когнитивная и предикативная эмпатия).

В основе поведенческого компонента стиля гендерно-ролевого поведения лежит опыт личности человека. Данный компонент опреде-

ляется следующими показателями: направленность деятельности (операциональная, аналитическая, системно-моделирующая), уровень «отраженной субъектности» (межиндивидуальный, индивидуальный и наиндивидуальный), стиль общения (директивный и поддерживающий, индивидуальный и персональный) и характер исполнения гендерной роли (традиционный, в соответствии со «вторым» полом и в соответствии со «вторым» полом и социальным статусом обучающегося/воспитанника).

Таким образом, критериями анализа и оценки результативности гендерно-ролевой социализации личности выступают компоненты стиля гендерно-ролевого поведения (когнитивно-информационный, рефлексивный и поведенческий). По основным показателям компонентов стиля гендерно-ролевого поведения личности, репродуктивно-стереотипный стиль характеризуется низким уровнем представлений о гендерно-ролевой социализации, традиционным исполнением ролей с целью приспособления человека к социуму. Гендерно-индивидуальный стиль предполагает стабильное приращение информации о гендерно-ролевой социализации, проявлением индивидуальных черт личности при исполнении ролей в соответствии со «вторым» полом с целью обособления человека в социуме. Гендерно-персональный стиль характеризуется продуктивностью познавательного интереса личности к проблеме гендерно-ролевой социализации, персональным исполнением гендерных ролей на основе персонального образа поведения с целью самоактуализации в обществе.

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Изучив предложенный материал, приведите примеры, подтверждающие половые различия в проявлении эмоций и чувств и примеры, опровергающие данные различия между полами.
2. Докажите, что выбор партнёра мужского или женского пола для общения может являться проблемой как для мужчин, так и для женщин.
3. На конкретных примерах проанализируйте поведенческие стратегии мужчин и женщин в различных жизненных ситуациях, опираясь на характеристику стилей гендерно-ролевого поведения личности (см. приложение 5).

Список литературы

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 725 с.
4. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 288 с.

**Тема 2. Дифференциально-психологические особенности
мужчин и женщин
(семинар – 2 ч)**

Цель: охарактеризовать проблему индивидуальных различий между мужчинами и женщинами как комплексную, включающую в себя биологический, психологический и социальный аспекты.

Задачи:

- 1) определить место гендера в структуре интегральной индивидуальности человека;
- 2) дать определение понятиям «маскулинность» и «фемининность», показать нормативность данных понятий для мужчин и для женщин;
- 3) рассмотреть вопросы типологии мужчин и женщин по выраженности маскулинности и фемининности;
- 4) показать особенности выбора рода занятий в соответствии с индивидуальными особенностями личности мужчины и женщины.

Понятия: «индивидуальность», «интегральная индивидуальность», «маскулинность», «фемининность», «андрогинность», «андрогиния».

План

1. Интегральная индивидуальность человека (теория В. С. Мерлина и А. В. Петровского) и место гендера в ней.
2. Маскулинность и фемининность как личностные характеристики мужчины и женщины.
3. Вопросы о пользе андрогинии: теория о психологических типах (К. Юнг) и теория андрогинности (С. Бем).
4. Влияние личностных особенностей мужчины и женщины на занятость в той или иной профессиональной сфере.

1. Гендер является социокультурной и личностной характеристикой человека. Теория личности широко представлена в психологической науке (Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин и др.). Поэтому, предпринимая попытку показать место гендера в структуре личности, необходимо рассмотреть теорию психологов Б. Г. Ананьева и В. С. Мерлина о личности как высшем уровне «интегральной индивидуальности» [7], [6], [4].

По словам Э. А. Голубевой и Н. С. Лейтеса, структура индивидуальности человека имеет многоуровневое строение [2, 16], [5, 381–395]. По утверждению Б. Г. Ананьева, «интегральная индивидуальность» включает в себя несколько уровней. Гендер каждого человека (мужественность, женственность, андрогинность), формируемый жизненными ситуация-

ми, является одним из составных компонентов его личности как высшего уровня «интегральной индивидуальности». То есть понятие «пол», по убеждению Б. Г. Ананьева, относится к первичным «индивидуальным» свойствам человека (категория особенного), а «гендер» называется одной из его личностных характеристик (категория единичного). Гендер, таким образом, органично встраивается в высший уровень «интегральной индивидуальности» наряду с характером, способностями, личностью (в узком смысле слова), социальным статусом и связан с ними.

2. Нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин, Е. П. Ильин назвал маскулинностью (мужественностью) и фемининностью (женственностью). Совмещение в индивиде маскулинных и фемининных черт в равной степени получило название андрогинности [3, с. 375]. Результаты многочисленных исследований доказано, что однозначный упор на маскулинность и фемининность в моделях поведения ограничивает эмоциональное и интеллектуально-нравственное развитие мужчин и женщин. Американский психолог С. Бем в зависимости от степени проявления маскулинности и фемининности мужчинами и женщинами выделила четыре гендерных типа для мужчин и для женщин: маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный [8, с. 37]. Мы останавливаемся на первых трех типах, поскольку четвертый тип (недифференцированный) психологами исследован мало.

Таким образом, по-нашему мнению, гендер человека, в составе высшего уровня «интегральной индивидуальности», представлен сформированными качествами мужественности, женственности и андрогинности. Согласно теории А. А. Чекалиной, в структуре гендера выделяются три компонента: когнитивный (гендерные знания), эмоциональный (гендерная идентичность) и поведенческий (гендерные роли и особенности поведения) [там же, с. 29–34]. Данная теория соотносится нами с теорией педагогической аксиологии, рассматривающей ценностное знание, ценностное отношение и ценностное поведение в качестве воспитательных ценностей. Отсюда следует, что структура каждого из названных типов личности является трехкомпонентной.

3. Многочисленными исследованиями учёных доказано, что в реальной жизни социальные нормы и социализация не создают крайне мужественных мужчин и крайне женственных женщин. Психолог Сандра Бем (1974) указала на то, что мужественность и женственность не противопоставлены друг другу, а человек может обладать одновременно и мужественными и женственными чертами. Бем полагает, что даже желательно быть андрогинным (-ой), то есть вобрать в себя лучшее из обеих половых ролей. До 70-х гг. ситуация, когда дети проявляют интересы и поведение, свойственные противоположному полу, у психологов вызывала

беспокойство. Однако исследования не подтверждают положение о том, что отклонение от поло-ролевых стандартов влечёт за собой психологическую рассогласованность (O’Heron & Orlofsky, 1987, 1990). Согласно Бем, душевное здоровье не должно иметь гендера, а андрогиния положительно влияет на психологическое состояние человека. Была обнаружена связь андрогинии с ситуативной гибкостью (т. е. способностью быть настойчивым или центрированным на интересах других в зависимости от ситуации) (Bem, 1975; Vonk & Ashmore, 1993); **высоким самоуважением** (Mullis & McKinley, 1989; Orlofsky, 1977; Spence et al., 1975); **мотивацией к достижениям** (Spence & Helmrich, 1978); хорошим исполнением родительской роли (Baumrind, 1982); **субъективным ощущением благополучия** (Lubinski et al., 1981). Кроме этого, Заммиччели и его коллеги (1988) обнаружили, что в семьях, где оба супруга андрогинны, выявляется более высокий уровень удовлетворённости браком, чем в семьях, где один партнёр или оба являются поло-типизированными. Исследование Айс (1993) показало, что степень удовлетворенности браком зависит, в частности, от женственных качеств одного из супругов – мужчины или женщины. Это объясняется тем, что заботливость, опека, чувственность идентифицируются с женственной фигурой, и в то же время именно они определяют качество взаимоотношений [1, с. 70–72].

4. Как отмечает Е. П. Ильин, на протяжении всего XX в. стремительно росла занятость женщин профессиональным трудом как в капиталистических странах, так и в России. Примерно половину занятых людей в профессиональной сфере составляли женщины. Этот факт говорит о том, что в современном обществе женщинам предоставлены возможности для получения общего, среднеспециального и высшего образования. Это связано и со способностями женщин наравне с мужчинами, несмотря на половые различия. Количество работающих женщин, с одной стороны, увеличивается, с другой стороны – уменьшается в связи с осознанным ограничением себя лишь одной семейной ролью.

По утверждению Б. Г. Ананьева (1968), некоторые психологические особенности мужчин и женщин, которые в будущем могут повлиять на склонность к той или иной профессиональной деятельности, заметны уже на ранних этапах развития детей. Даже в возрасте 24 недель, когда влияние среды ещё едва заметно, у девочек гораздо выше интерес к фотографиям человеческого лица, чем к предметам. Мальчики же этого возраста проявляют больший интерес к геометрическим фигурам, чем к лицу. С. В. Ковалев (1988) отмечает, что в возрасте 1,5–2 лет отчетливо проявляется склонность мальчиков к преобразующей деятельности, тогда как девочки предпочитают проявлять активность в установленных рамках. Мальчики этого возраста стремятся к анализу внутренних механизмов и смысла явлений и обстоятельств, а девочки обращают внимание на

качество и полезность объектов. Это проявляется и в школьные годы, когда активность мальчиков в разных мероприятиях зависит от уяснения ими их смысла и значения, в то время как девочкам достаточным оказывается внушенное или внешне заданное значение вещей. Данные С. В. Ковалева (1988), подтвержденные И. В. Тельнюк (1999), показывают, что у мальчиков 6–7 лет 70 % составляют рисунки с индустриальным пейзажем (военная техника, космос, персонажи компьютерных игр). У девочек же таких рисунков всего 6 %. Девочки в этом возрасте чаще рисуют домики (сферу семьи и быта), деревья, цветы, людей (женские образы из сказок), природу. В трудовой деятельности девочкам (55 %) интересен хозяйственно-бытовой труд, шитье. Мальчики же предпочитают работу с деревом, конструктивную деятельность.

Изучение профессиональных выборов учащихся средней школы (С. Сингер и Б. Штефлер) позволило прийти к заключению о том, что юноши стремятся к работе, позволяющей получить власть, выгоду и независимость, а девушки более всего ценят работу в сфере обслуживания, либо дающую интересный опыт. По данным И. Н. Вакуловой (1979), С. П. Крягжде (1981) и Д. П. Барама (1984), юноши отдают предпочтение технономическим профессиям, а девушки – социономическим. По данным Д. П. Барама (1984), у девочек больше выражен интерес к искусству. По данным Л. А. Головей (1996), среди девушек преобладает социальная, артистическая направленность, а среди юношей – предпринимательская и исследовательская.

У юношей профессиональное самоопределение формируется в русле общей жизненной перспективы и органически входит в него. На их профессиональное самоопределение влияют факторы дальнейшей перспективы: чем более определены планы на дальнейшую жизнь, тем выше уровень сформированности профессионального плана и степень уверенности в правильности профессионального выбора. У девушек жизненное и профессиональное самоопределение не связаны между собой, для них характерна большая эмоциональность и ситуативность самоопределения, менее целостное мировоззрение. Ближайшие планы девушек определяются в основном познавательными интересами и уровнем эмоциональной возбудимости. У юношей на планирование ближайшей перспективы большое влияние оказывают интеллектуальные показатели (комбинаторное мышление, общий уровень интеллекта) и уровень самоконтроля.

В профессиональном самоопределении девушки опережают юношей. И. С. Кон (1989) приводит данные Ю. П. Вавилова и Н. В. Андреевской, согласно которым, среди определившихся с выбором профессии девушек больше, чем юношей (соответственно 33 и 21 %). Среди заканчивающих школу девочки чаще, чем мальчики, предполагают идти в вуз; и в значительной степени это связано с тем, что мальчики ожидают призыва в армию.

По данным Л. Термана и К. Майлз (1936), достигшие социальной зрелости мужчины проявляют интерес к профессиям, связанным с приключениями, требующим подвигов, физического напряжения, к работе вне помещения, к механизмам и инструментам, к науке, физическим явлениям и изобретениям. Женщины же склонны к профессиям, связанным с эстетикой, с сидячей работой в помещении, с оказанием помощи, особенно детям, беззащитным и нуждающимся людям. Сходные данные были получены и другими авторами. Гиббс (1985) отмечает, что женщин больше всего привлекает в работе возможность помогать другим людям. При анализе основных предпочтений работающих женщин США оказалось, что в своей профессии они стремятся продолжать типичные семейные виды деятельности: воспитание детей (педагогика), уход за другими (медицина), помощь мужу (секретарская работа), приготовление пищи (кулинария) (J. Agassi, 1979). Мужчины предпочитают социальную активность и более динамичны, женщины ориентированы на кабинетную, камерную, не очень динамичную работу (C. Bird, 1971).

О. В. Митина и В. Ф. Петренко (2000) изучили профессиональные предпочтения у российских и американских женщин. Наиболее предпочтительным как для тех, так и для других явилась возможность иметь высшее образование или профессию высокой квалификации. На втором месте у россиянок было желание работать в государственном учреждении, а у американок – желание посвятить свою жизнь профессиональной карьере. У американок было выражено и желание работать руководителем предприятия, организации, учреждения или иметь свой бизнес.

Принято считать, что ряд профессий являются либо чисто мужскими, либо чисто женскими. По данным И. Калабихиной (1995), в здравоохранении и социальном обеспечении, в торговле и общественном питании, в образовании большой процент от числа занятых составляют российские женщины. Исходя из этого, жёсткое деление для большинства видов профессиональной деятельности не оправдано и не имеет исторических корней. Достаточно привести несколько примеров. Приказчиками в магазинах в царской России были мужчины. Лучшими прачками и цирюльниками в Италии всегда считались мужчины. В ресторанах шеф-поварами являются мужчины. На конкурсах кондитеров и парикмахеров побеждают не только женщины, но и мужчины. Вязание в конце XIII в. изобрели итальянские мужчины за счёт стремления к деятельности, требующей поиска нового, нестандартного решения.

В ряде стран в последние десятилетия женщины успешно пробиваются в традиционно мужские профессии (судья, оператор и специалист информационных систем, экономист, архитектор, стоматолог, ведущие телевизионных программ, водитель, служащий налоговой инспекции).

Распределение мужчин и женщин в различных профессиях во многом определяется сложившимися в той или иной стране традициями и экономическим положением.

Несмотря на то, что половое разделение труда потеряло свою былую жесткость и количество исключительно мужских и исключительно женских занятий резко уменьшилось, превалирование мужчин или женщин в ряде профессий остаётся, и на то имеются, очевидно, основательные причины. В качестве этих причин одни авторы видят только социальные факторы, другие авторы – как социальные, так и биологические.

Например, выделяют несколько причин феминизации школьного образования: а) объективные (социально-экономические условия, демографическая обстановка в развитых странах после Первой и Второй мировых войн, недостаточно высокая оплата учительского труда, падение престижности труда учителя); б) субъективные (большая склонность женщин к общению и взаимодействию с детьми). Ещё в начале XX в. Г. Мюнстерберг обращал внимание на школьные проблемы воспитания мальчиков. Феминизация школы неизбежно привела и к феминизации требований к учащимся, установления женских эталонов поведения. Инициатива и автономия, свойственная мальчикам, особо не поощряются, ритуал взаимоотношений преобладает над содержанием, а внешняя дисциплина – над самоорганизацией (Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан, 1990).

А. А. Гольденвейзер установил, что не существует какой-либо производственной деятельности, которая выполнялась бы повсюду и во все времена исключительно людьми одного пола. Препятствия, которые у женщин обусловлены периодами менструаций, беременностью и кормлением младенцев, не являются настолько серьезными, как принято считать в европейской культуре. Большая у мужчин мышечная сила также не оказывает серьезного влияния на участие того или иного пола в производительной деятельности. У многих африканских племён и у некоторых народов южной части Тихого океана женщины заняты тяжелыми земельными работами, в то время как мужчины занимаются охотой.

Авторы утверждают, что выполнение женщинами физической работы не является целесообразным в связи с отрицательным влиянием физических нагрузок на репродуктивные органы женщины. Не следует пренебрегать биологическими различиями между мужчинами и женщинами, так как исходя из природных возможностей, будет обеспечиваться работоспособность, максимальная эффективность деятельности и сохраняться возможность полноценного потомства [3, с. 305–313].

Н. Г. Колызаева (1989) выявила особенности профессиональной адаптации мужчин и женщин. У женщин на первый план выступает социально-психологический аспект, у мужчин – профессионально-деятель-

ностный. Личностные характеристики в процессе адаптации также разнонаправлены: у женщин изменяется в основном эмоционально-коммуникативный блок, у мужчин – коммуникативно-волевой.

У мужчин и женщин различаются стили осуществления одной и той же деятельности. Болгарский психолог С. В. Иванов (1990) показал, что имеются некоторые различия в педагогическом общении мужчин и женщин – учителей физкультуры. Учителя-женщины больше стремятся показывать и объяснять учебный материал по сравнению с учителями-мужчинами, чаще задают вопросы и делают дополнения к ответам учащихся. Женщины чаще используют оценки, шутки. Учителя-мужчины чаще дают конкретные указания по организации работы, чаще используют команды и распоряжения. В воспитательной работе учителя-мужчины больше внимания обращают на внешнюю и формальную сторону, меньше вникая в мотивы поведения ученика. Они отдают предпочтение в общении школьникам-спортсменам и более физически развитым и дисциплинированным школьникам.

По данным Д. А. Мишутина (1992), учителя-мужчины чаще используют лично-групповое общение, а учителя-женщины – межличностное общение. Мужчины по сравнению с женщинами чаще используют неречевые средства общения, а женщины – речевые. Воспитательные обращения также чаще используются женщинами.

По данным А. Н. Михайлова (1987) и Н. Л. Волошинова (1987), общая удовлетворённость своей работой у женщин-учителей физкультуры выше, чем у мужчин-учителей. Кроме того, у женщин выше удовлетворённость условиями и результатами работы, а также взаимоотношениями с коллегами и учащимися.

По данным Л. А. Коростылевой (2000), легче трудоустраиваются более интеллектуальные, дипломатичные, в меру смелые, недоминантные, считающиеся с мнением других, менее общительные и экспрессивные мужчины и несколько доминантные и социально смелые, более общительные и экспрессивные женщины. Эмоциональная устойчивость в большей мере способствует трудоустройству женщин, чем мужчин.

Женщины чаще, чем мужчины, пассивны в планировании деловой карьеры. По данным В. Г. Горчаковой (2000), лишь 20 % женщин в нашей стране имеют устойчивую тенденцию к профессиональной карьере. Женщины устраивают свою профессиональную карьеру значительно позже мужчин. Отличие состоит в том, что у женщин при достижении профессиональной зрелости к 30 годам происходит переключение интереса с достижения профессионального успеха на получение удовлетворения от личных отношений. Для мужчин же карьера остаётся основной задачей и после 30 лет (D. Adams, 1983) [3, с. 317–321].

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Проанализируйте предлагаемый для изучения темы материал, используя литературные источники и подготовьте вопросы для дискуссии.
2. Предложите варианты решения ситуационной задачи № 1 (см. приложение 6), отвечая на предлагаемые вопросы. Варианты решения обсудите на учебном занятии.
3. Предложите варианты решения ситуационной задачи № 2 (см. приложение 6), отвечая на предлагаемые вопросы. Варианты решения обсудите на учебном занятии.

Список литературы

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. 320 с.
2. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека: психофизиологические исследования. М.: Педагогика, 1980. 151с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
4. Интегральная индивидуальность человека и её развитие / под ред. Б. А. Вяткина. М.: Изд-во Института психологии РАН, 1999. 328 с.
5. Лейтес Н. С. Возрастной подход к детской одарённости // Одарённые дети: теория и практика: сб. материалов российской конференции (Москва 28–30 марта 2000 г.). / под ред. В. И. Панова. М.: Ярославль: Психологический институт РАО – Ярославский Институт развития образования, 2001. Доп. вып. 208 с.
6. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. вузов / под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. М.: Академия, 2003. 512 с.
8. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. М.: Ось-8, 2006. 256 с.

Тема 3. Влияние различных институтов воспитания на гендерное становление личности

(лекция – 2 ч)

Цель: обосновать роль социальных институтов в гендерном воспитании мальчиков/девочек, юношей/девушек, мужчин/женщин.

Задачи:

- 1) охарактеризовать роль школы в гендерном становлении личности обучающихся и воспитанников;
- 2) показать целесообразность совместного и отдельного обучения девочек и мальчиков;

3) раскрыть возможности семьи в гендерном становлении личности ребёнка.

Понятия: институт социализации, культурное окружение, воспитательное пространство, нивелировка полов, совместное обучение, раздельное обучение, половое воспитание, полная семья, неполная семья, стиль воспитания (авторитарный, демократический, либеральный).

План

1. Роль школы в гендерном становлении личности обучающихся и воспитанников.

2. Новый взгляд на проблему полового воспитания мальчиков и девочек (нивелировка полов, совместное и раздельное обучение).

3. Возможности семьи в гендерном воспитании мальчиков и девочек.

1. Одним из этапов гендерного становления (гендерно-ролевой социализации) личности является период школьного обучения. Условия школьной социализации оказывают влияние на формирование представлений о мужественности и женственности, нормах, стереотипах, гендерных ролях, формирование отношения к себе как представителю определённого биологического и социокультурного пола, на становление стиля гендерно-ролевого поведения.

В социологии оценка различных воздействий, оказываемых на женщин и мужчин, юношей и девушек, мальчиков и девочек, существующими или предполагаемыми программами, законодательством, государственным политическим курсом – во всех сферах жизни общества и государства, называется гендерным анализом. А. А. Чекалина, согласно мнению исследователей, утверждает, что педагогика, наряду с экономикой, законодательством и политикой, носит гендерно-нейтральный характер, имеющий скрытый подтекст дискриминации полов. В частности, учёные отмечают наличие «скрытого учебного плана» в школе, под которым понимается организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерную стратификацию учительской профессии (преподаватели, секретари и обслуживающий персонал – женщины, а директор школы – мужчина), содержание предметов и стиль преподавания. По мнению некоторых учёных, деструктивные противоречия школы, учебного процесса выражаются также в явно технократическом, естественно-научном, то есть «мужском» характере содержания образования в средней школе. В то же время обращает на себя внимание доминирование «женских» форм организации обучения, требующих прилежания, дисциплины, усидчивости. Автор в качестве одной из важных линий гендерного анализа выделяет особенности кадровой «феминизации школы». Исследователи считают естественной более лёгкую адаптацию к условиям школы педагогов-женщин.

Гендерный анализ содержания учебных материалов, предпринятый Т. Б. Котловой и А. В. Смирновой, свидетельствует о том, что во всех сферах жизнедеятельности человека (работа – досуг – дом) и в нормах, которыми они регулируются, прослеживается патриархатный стереотип, который воспроизводится из учебника в учебник, а значит, закрепляется в сознании обучающихся.

Принадлежность обучающихся и воспитанников к разным гендерным типам (маскулинному, фемининному, андрогинному) указывает на необходимость разработки новых образовательных технологий, учитывающих особенности восприятия, стратегии мышления и ожиданий оценки учителем. Модернизация школьного обучения, переход к личностно ориентированной модели взаимодействия заставляют преподавателей искать пути реализации современных подходов к гендерному воспитанию на основе образовательных потребностей каждой отдельно взятой личности мальчика и девочки [5, с. 148–159].

2. В последние десятилетия в науке и практике оформился новый взгляд на проблему не только полового воспитания мальчиков и девочек, но и на организацию их обучения в связи с процессами нивелирования (смешения социальных ролей мужчин и женщин). Дискуссионным остается вопрос о целесообразности совместного и отдельного обучения мальчиков и девочек, юношей и девушек. Распространенным в нашей стране является совместное обучение мальчиков и девочек. Раздельное обучение основано на понимании природы различий между мальчиками и девочками, юношами и девушками, мужчинами и женщинами. По свидетельству А. А. Чекалиной, в различных городах России – Москве, Санкт-Петербурге, Красноярске, Ставрополе, Томске и других – в настоящее время уже функционируют общеобразовательные учреждения, где обращается специальное внимание на формирование у школьников качеств, свойственных их биологическому полу. Это женские школы и гимназии, кадетские корпуса или отдельные классы для мальчиков и девочек. В таких школах и классах вводятся дополнительные предметы, корректируется школьная программа, возможно использование воспитательных воздействий, направленных на формирование мужественности у мальчиков и женственности у девочек [5, с. 159–160]. В образовательной практике высокоразвитых стран мира, таких, как Великобритания, школы классифицируются по половой принадлежности обучающихся на смешанные школы, школы для девочек и школы для мальчиков. В пользу смешанных школ, в которых обучаются совместно и мальчики, и девочки, приводятся следующие утверждения:

– дети с ранних лет учатся общаться и сотрудничать с представителями противоположного пола;

– представители противоположного пола стимулируют амбициозность и повышают мотивацию к саморазвитию.

Аргументами в пользу отдельного обучения девочек являются следующие:

– девочки развиваются физически и эмоционально несколько быстрее мальчиков, и им не приходится подстраиваться под «отстающих» одноклассников;

– девочки, как правило, отличаются большей самоорганизованностью и лучшей дисциплиной, коллективы девочек оказываются лучше организованными и сфокусированными на учёбе;

– «амурные дела» не отвлекают от учёбы;

– девочки растут самостоятельными и не ожидают, что за них кто-то сделает «неженскую работу»;

– соревновательная среда мало привлекает, а иногда и угнетает девочек, которые гораздо более ценят поддержку и командную работу.

Аргументов в пользу отдельного обучения мальчиков также существует немало:

– мальчики от природы являются более подвижными и активными, и им для нормального развития необходимо много движения, спорта и подвижных игр;

– у мальчиков несколько иные критерии успешности, чем у девочек (не послушание, а лидерство, не «сглаживание острых углов», а дерзость и т. д.);

– соревновательная среда необходима мальчикам для самовыражения и активного развития;

– мальчики с детства приучаются легко справляться с «немужской работой» и становятся самодостаточными и самостоятельными [6].

Следует отметить, что совместное или раздельное обучение мальчиков и девочек не решает проблемы социализации их личности. Совместное или раздельное обучение – это лишь отдельный аспект данной проблематики. Сформировавшегося полоролевого подхода в России и гендерно-ролевого подхода на Западе недостаточно для решения данных проблем. Отсюда следует, что необходимо осуществлять поиск новых подходов к гендерному воспитанию личности в процессе её социализации.

3. Семья – необходимая составляющая социальной структуры цивилизованного общества, исторически изменяющееся явление. Она функционирует как институт воспроизводства человека и его воспитания. В семье приобретаются навыки общения и повседневного поведения, уроки будущей семейной жизни, представления о жизненных целях и ценностях, происходит приобщение к нормам и эталонам культуры [3, с. 23–24]. По утверждению И. П. Подласого, определяющая роль семьи обусловлена её глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека [4, с. 199].

Рассматривая взаимоотношения родителей и детей в семье, Т. В. Бендас подчёркивает, что гендерные отношения родителей и детей складываются в условиях конвергенции полов: муж и жена заводят детей и должны совместно их воспитывать. Следствием этого должны быть гармоничные отношения как между мужем и женой, так и между родителями и детьми (обоёго пола). Но существует скрытая половая сегрегация, проявляющаяся в различном выполнении родительских ролей.

По данным Э. Маккоби и цитируемых ею авторов, гендерные роли матери и отца по отношению к детям существенно различаются в следующих аспектах:

- разделение видов ответственности за детей;
- стили поведения матери и отца;
- демонстрация в поведении гендерно-типичных черт своего пола;
- различие стиля поведения по отношению к сыну и дочери;
- желание усиливать половую сегрегацию или конвергенцию по отношению к детям [2, с. 318–319].

По утверждению Т. А. Араканцевой, существует мнение о том, что родительские позиции отца и матери не только по разному детерминированы (обусловлены), но и различаются функционально. М. Мид, например, считает отцовство «социальным изобретением». Это связано с такими ролями мужчины, берущими начало на заре человеческой истории, как «добытчик», «кормилец», «защитник». Данное поведение мужчины в настоящее время принимает различные формы: непосредственная помощь конкретной женщине и детям, помощь своим детям при утрате связей с женщиной, налоги на доходы и т. д. В связи с этим, по данным зарубежных исследователей, наиболее устойчивым стереотипом является норма успешности/статуса, согласно которой социальная ценность мужчины определяется величиной его заработка и успешности на работе.

Материнская забота и привязанность к ребёнку считается биологически обусловленной, основанной на материнском инстинкте, и необходимо давление со стороны общества, чтобы женщина от них отказалась. Исследования показывают тенденцию сокращения времени по уходу за детьми и на занятия с ними у работающих женщин. Причём, женщины, состоящие в браке, уделяют детям меньше времени, чем не состоящие в браке женщины. Характер занятости матери оказывает влияние на количество времени, проводимого с детьми. Меньше всего времени уделяют ребёнку женщины, занимающиеся предпринимательской деятельностью.

Гендерные особенности родительских ролей социокультурно обусловлены и находятся в постоянном изменении. Автором приводятся данные, подтверждающие влияние содержания «образа отца» и «образа

матери» на восприятие ребёнком внутрисемейной ситуации, которая помогает или не помогает ему социализироваться в сложной системе человеческих отношений.

Автор подчёркивает, что результаты многочисленных научных исследований показывают родительство в постиндустриальном обществе как социокультурный феномен и для мужчин, и для женщин. Это, в свою очередь, актуализирует роль семьи в сохранении приобретённых человеческих качеств, необходимость подготовки как мальчиков, так и девочек к ответственному родительству, к более профессиональному выполнению семейных ролей [1, с. 19–27].

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Проанализируйте текст «Земляне» (см. приложение 7), предложенный А. А. Чекалиной, и сделайте соответствующие выводы.

2. Изучите рекомендуемую литературу по теме и сформулируйте аргументы в пользу совместного обучения мальчиков и девочек с позиции знаний о гендере как социокультурной характеристике личности человека.

3. Используя учебное пособие Т. А. Араканцевой, приведите доказательства в пользу семьи как основного института гендерно-ролевой социализации личности. Ответ проиллюстрируйте примерами.

Список литературы

1. Араканцева Т. А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. 61 с.

2. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.

3. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 208 с.

4. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. Кн. 2: Процесс воспитания. 256 с.

5. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. М.: Ось-8, 2006. 256 с.

6. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> Система образования Великобритании – Википедия (дата обращения: 30.05.2012).

Р а з д е л IV. Педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности

Тема 1. Значение образовательной политики в становлении гендера личности обучающихся и воспитанников

(лекция – 1 ч, семинар – 1 ч)

Цель: раскрыть основные направления образовательной политики, направленной на гендерное становление обучающихся и воспитанников.

Задачи:

- 1) охарактеризовать проблему пересмотра и изменения содержания образования с учётом психологического пола обучающихся и воспитанников;
- 2) показать значение диагностики и самодиагностики гендерных особенностей личности в деятельности педагога;
- 3) обосновать основные требования к планам, программам и учебной литературе с учётом гендера обучающихся и воспитанников.

Понятия: общечеловеческая культура, содержание образования, цели и задачи обучения, гендерный подход, мужественная личность, женственная личность, гуманистическая направленность воспитания, духовное становления личности мужчины и женщины, диагностика, самодиагностика, гендерная характеристика, образовательный стандарт, учебный план, учебная программа, учебник, учебно-методический комплекс.

План

1. Содержание образования как основа гендерного становления личности обучающихся и воспитанников.
2. Проблемы выявления гендера обучающихся и педагога.
3. Основные требования к планам, программам и учебной литературе с учётом гендера обучающихся и воспитанников.

1. Согласно Закону РФ «Об образовании», образование должно, в первую очередь, способствовать самоопределению и самореализации личности обучающихся (мальчиков и девочек, юношей и девушек). Образование должно формировать современный уровень знаний и не только содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, но и учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений [1, с. 14]. По утверждению В. А. Мижерикова и М. Н. Ермоленко, современное образование призвано обеспечить готовность выпускника к трансляции культуры на основе гуманистически ориентированной гражданской и профессиональной позиции и умений моделирования и проектирования вариативных способов деятельности [4, с. 187].

Исследуя проблему социализации личности, П. И. Пидкасистый подчеркивает, что в педагогике как науке об образовании учитываются и используются все аспекты социализации для познания и оптимальной организации передачи социального опыта и духовных ценностей от поколения к поколению [7, с. 97]. М. И. Шилова называет несколько подходов к педагогической характеристике социализации. Она определяет социализацию как процесс и результат взаимодействия индивида в системе социальных отношений, воспроизводство опыта и культуры предшествующих поколений в процессе развития и саморазвития личности. А. В. Мудрик определяет социализацию как развитие и самореализацию человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества [9, с. 9], [5, с. 43].

В период обучения в каком-либо учебном заведении продолжается социализация, становление личности («высшего уровня интегральной индивидуальности») мальчиков и девочек/юношей и девушек.

Обучающиеся и воспитанники обладают персональными гендерными характеристиками, являются носителями гендерного сознания, обусловленного гендерным знанием, гендерным отношением и гендерным поведением. По утверждению В. С. Леднева, человек является системой динамической. Динамика личности – это, во-первых, деятельность и, во-вторых, постоянное изменение свойств и качеств человека [3, с. 37].

Содержание образования является фактором гендерно-ролевой социализации личности в случае постоянного своего воздействия на становление гендерного сознания, гендерного отношения и гендерного поведения мальчиков и девочек/юношей и девушек. В настоящее время содержание образования выступает лишь в качестве необходимого, но не достаточного условия (совокупности переменных воздействий) гендерно-ролевой социализации обучающихся и воспитанников. По мнению В. В. Воронова, процессуальное и содержательное единство обучения и воспитания даёт нам право утверждать, что содержание образования является и содержанием воспитания [6, с. 103].

Анализ содержания государственных образовательных стандартов для всех ступеней обучения, учебных планов, учебного материала, зафиксированного в учебниках, показывает наличие возможностей для реализации становления качеств личности обучающихся и воспитанников (природных задатков, способностей, гендерных характеристик) как носителей гендерной культуры общества. По утверждению В. М. Полонского, содержание образования – это педагогически интерпретированный и научно обоснованный опыт передачи специально отобранных знаний, способов деятельности от одного поколения другому [8].

2. Выявление гендерных особенностей обучающихся/воспитанников и педагога (учителя, воспитателя) можно считать проблемой психо-

лого-педагогической диагностики. Это связано с тем, что проблему гендерно-ролевой социализации личности и, тем более, гендерного воспитания, в настоящее время разрешённой считать нельзя. Гендерная психология является относительно молодой наукой, а педагогика как отрасль научного знания находится лишь на начальном этапе своего становления. Педагогический инструментарий для реализации данного направления в науке пока не разработан. Исходя из этого, сегодня целесообразно подбирать и использовать предлагаемые психологической наукой уже имеющиеся диагностические методики.

Основополагающей следует считать методику «Маскулинность – фемининность» С. Бем, направленную на выявление психологического, социокультурного пола и определения степени маскулинности, фемининности и андрогинности личности (см. приложение 2).

Тест «Мальчики или девочки?» способствует выявлению собственных взглядов по проблеме сходств и различий между представителями разных биологических полов (см. приложение 4).

Среди психологических методик, направленных на изучение личности, в аспекте выявления гендерных особенностей личности и поведения следует отметить следующие: тест «Уровень субъективного контроля», «Методика оценки способности личности к эмпатии», «Опросник аффилиации», методика диагностики межличностных отношений Т. Лири и другие.

Тест «Уровень субъективного контроля» предназначен для определения «локуса контроля», то есть качества, характеризующего склонность человека приписывать ответственность за результаты своего поведения внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля). Локус контроля выступает устойчивым качеством, формирующимся в процессе социализации человека и определяющим его поведение в любых ситуациях. «Методика оценки способности личности к эмпатии» направлена на выявление уровня эмпатийных тенденций.

«Опросник аффилиации» оценивает две мотивационные тенденции, функционально взаимосвязанные и соотносимые с потребностью аффилиации: стремление к людям и боязнь быть отвергнутыми. Под аффилиацией понимается потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Индивид, обладающий этой потребностью, не только постоянно стремится к людям и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения с ними, но в человеческих отношениях видит один из главных смыслов жизни.

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири направлена на выявление выраженности типа межличностных отношений. Понимание личности базируется на представлении о важной роли оценок и мнения значимых для данного индивида окружающих, под влиянием

которых происходит его персонификация, то есть становление личности. В процессе взаимодействия с окружением личность проявляется в стиле межличностного поведения. Реализуя потребность в общении и осуществлении своих желаний, человек соотнобразует своё поведение с оценками значимых других на уровне осознанного самоконтроля, а также (неосознанно) с символической идентификацией.

Предлагаемые методики не рассматриваются как данность, их список может быть расширен. Однако следует сказать о сложности интерпретации результатов, полученных в ходе выполнения данных методик. Поэтому без специальной подготовки и компетентной профессиональной помощи психолога выполнять и интерпретировать результаты не рекомендуется. Это связано с соблюдением профессиональной этики педагога. При умелом использовании данных методик педагогом и при консультативной помощи психолога данные методики будут способствовать выявлению особенностей личности и деятельности каждого отдельно взятого обучающегося (-ейся) и воспитанника (-ицы) в соответствии с характеристикой стилей гендерно-ролевого поведения, включающих когнитивно-информационный, рефлексивный и поведенческий компоненты.

Следует также отметить, что проблема выявления гендерных особенностей во всей их совокупности связана с адаптацией всего спектра предлагаемых методик к возрасту обучающихся/воспитанников, поскольку методики рассчитаны, в основном, на категорию взрослого населения.

3. В настоящее время первостепенное значение приобретают такие компоненты содержания образования, которые отражают тенденции интеграции (объединения) научного знания. Их значимость обусловлена определяющей ролью интеграционных процессов науки в формировании современного стиля творческого мышления и мировоззрения человека [2, с. 26]. Их значимость также обусловлена особенностями познавательной деятельности и потребностью самих обучающихся и воспитанников. В процессе интеграции научного знания выделяются связи между отдельными элементами знаний из разных учебных дисциплин, изучаемых в каком-либо учебном заведении. Связи между знаниями отдельных учебных дисциплин выполняют методологическую, конструктивную и формирующую функции [там же, с. 48]. Интеграция научного знания оказывает многостороннее влияние на личность мальчиков и девочек/юношей и девушек, обеспечивая единство образовательных, развивающих и воспитывающих функций учебно-воспитательного процесса.

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Рассмотрите учебную программу по интересующему вас школьному предмету и сделайте заключение о направленности данной программы на гендерное воспитание обучающихся и воспитанников.

2. Проанализируйте содержание одного из школьных учебников и выявите наличие или отсутствие материала, учитывающего психологический пол и связанных с ним гендерных различий.

3. Подберите методические материалы, способствующие гендерному воспитанию школьников в процессе обучения. На основе данных материалов предложите варианты занятий, направленных на гендерное воспитание мальчиков и девочек. Обсудите данные варианты на занятии.

Список литературы

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 1 октября 2006 года). Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2006. 48с.

2. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.

3. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1989. 360 с.

4. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 1999. 288 с.

5. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2007. 224 с.

6. Педагогика: учебник / под ред. Л. П. Крившенко. М.: ТК Велби, Издательство Проспект, 2006. 432 с.

7. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2000. 640 с.

8. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.

9. Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: учеб. пособие. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. 196 с.

Тема 2. Основопологающие подходы к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности

(лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Цель: показать разнообразие подходов к организации образовательного процесса, способствующих гендерно-ролевой социализации личности.

Задачи:

1) представить классификацию основных подходов к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности;

2) охарактеризовать ведущие подходы гендерного становления личности обучающихся и воспитанников;

3) раскрыть способы совместной деятельности педагога и обучающихся/воспитанников, направленные на гендерное становление их личности.

Понятия: принципы деятельностного подхода: субъектность воспитания, сензитивные периоды развития, проектирование, конструирование, ситуации воспитывающей деятельности, мотивированность, рефлексивность деятельности; принципы личностно-ориентированного подхода: индивидуальность, самоактуализация, субъектность, выбор, педагогическая поддержка; принципы природо- и культуросообразности в рамках философско-антропологического подхода; идеи синергетического подхода: саморегуляция деятельности, саморегуляция общения, саморегуляция отношений – диалог мнений, диалог мотивов, диалог ценностных установок.

План

1. Классификация основных подходов к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности.

2. Характеристика ведущих подходов к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности.

3. Способы совместной деятельности педагога и обучающихся/воспитанников (маскулинный, фемининный, андрогинный), направленные на гендерное становление их личности.

1. Основными подходами к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности целесообразно называть следующие: системный подход (см. пункт 2), деятельностный подход и его положения о принципах воспитательного процесса (субъектность воспитания; учёт сензитивных периодов развития; проектирование, конструирование и создание ситуаций воспитывающей деятельности; мотивированность, рефлексивность деятельности); личностно-ориентированный подход и его принципы (индивидуальность, самоактуализация, субъектность, выбор, педагогическая поддержка); принципы природо- и культуросообразности в рамках философско-антропологического подхода; идеи синергетического подхода (саморегуляция деятельности, общения и отношений – диалог мнений, мотивов, ценностных установок).

2. По утверждению Е. Н. Степанова и Л. М. Лузиной, в современной научно-методической литературе предлагается применять в своей деятельности системный, синергетический, личностно-ориентированный, средовой, вариативно-модельный, социокультурный, коммуникативный, ситуационный и ряд других подходов. Под подходом авторы понимают

ориентацию учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определённой совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности. Выбирая ту или иную ориентацию, педагог убежден в том, что она способствует достижению успеха в его работе. Чаще всего деятельность педагога строится на основе не одного, а нескольких подходов, взаимодополняющих друг друга. В совокупности используемые подходы составляют стратегию деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации и в определённый промежуток времени. Однако следует учитывать, что одна ориентация является приоритетной (доминирующей), определяющей качественное своеобразие почерка педагога в организации учебно-воспитательного процесса.

Подход является комплексным педагогическим средством и включает в себя три основных компонента:

- основные понятия, используемые в процессе изучения, управления, преобразования воспитательно-образовательной практики;
- принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности;
- приёмы и методы построения воспитательно-образовательного процесса.

Кратко охарактеризуем один из ведущих подходов к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности – системный подход. Сущность системного подхода заключается в том, что он является методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как система. Основными понятиями данного подхода являются: система, системность, компонент, элемент, структура, связь, системообразующий фактор. Принципами системного подхода названы: принцип целостности, коммуникативности (связи), структурности, управляемости и целенаправленности, развития. К методам системного подхода относят: системный анализ, системный синтез и моделирование. В связи с тем, что проблема гендерно-ролевой социализации личности рассматривается как комплексная, а само понятие «гендерно-ролевая социализация» как интегрированное, рассмотрение данного подхода в качестве одного из ведущих является целесообразным. Системный взгляд на организацию образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности в учебном заведении, по Е. Н. Степановой и Л. М. Лузиной, предполагает выделение трёх страт (слоев) взаимодействия с личностью обучающегося и воспитанника: воспитательно-образовательная система всего учреждения, воспитательное пространство класса, система педагогического обеспечения индивидуальной траектории развития ребёнка. Данная иерархия по-

зволяет планировать, осуществлять, анализировать и совершенствовать работу, направленную на организацию образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности при построении воспитательно-образовательной системы всего учреждения, при создании воспитательных систем классов и при формировании системы поддержки индивидуального развития каждого мальчика / юноши, каждой девочки / девушки [3, с. 83–96].

3. По утверждению А. А. Вербицкого, в настоящее время человеческий фактор выходит на первый план не только в процессах производства, но и во всех сферах жизнедеятельности человека [1, с. 9]. Современные воспитательные концепции направлены на личность отдельного человека и предполагают совместную деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса. В связи с этим главной задачей педагога становится помощь обучающемуся/воспитаннику в развитии и более полной реализации его личностных возможностей, нахождение адекватных приёмов и методов персонализации его личности [4, с. 5]. Собственную деятельность характеризуют самообучение, самоопределение, саморегуляция, самореализация, самоактуализация и самовоспитание. В связи с этим, а также с обусловленностью содержания образования динамикой структуры гендера личности, о чём также говорилось выше, необходима организация различных способов совместной деятельности.

По утверждению В. Я. Ляудис, совместная деятельность – это особый тип социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между участниками данной деятельности [5, с. 108]. В процессе межличностного взаимодействия мальчики и девочки/юноши и девушки могут идентифицировать себя с идеальными образами, с конкретным значимым человеком или с той группой, в которой осуществляется их деятельность. При этом обучающиеся/воспитанники осуществляют контроль над своим поведением, осуществляют внутренний диалог, в котором рассматривают, оценивают, принимают или отвергают те или иные ценности, тот или иной личностный «образец», то есть осуществляют рефлекссию.

Таким образом, совместная деятельность, направленная на становление личности с учётом индивидуальных особенностей и гендерных характеристик, обеспечивает перестройку всех компонентов структуры личности. Перестраивается гендерное самосознание, иными становятся знания и отношение к окружающей действительности, окружающим людям (мужчинам и женщинам). Отличаются оценка и суждения о людях в ситуациях взаимодействия, видоизменяется и совершенствуется стиль собственного поведения.

Учитывая имеющиеся в педагогической литературе исследования по организации воспитательного процесса [3] с целью социализации личности, а также факторы и условия гендерно-ролевой социализации

личности обучающихся и воспитанников при формировании гендерного знания, гендерного отношения и ответственного гендерного поведения, необходимо опираться на следующие принципы:

1. Принцип природосообразности, который предполагает учёт внутренних факторов гендерно-ролевой социализации личности обучающихся. Это учёт индивидуальных особенностей воспитанников, а именно их природных задатков и способностей (взгляды Я. А. Коменского, С. Полоцкого, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого). Данный принцип учитывает, по теории Л. С. Выготского, возможности обучающегося или воспитанника (зону ближайшего развития – связь воспитания с потенциальным уровнем гендерного развития личности). Принцип природосообразности предполагает учёт взаимосвязи задатков и способностей с гендерными характеристиками (маскулинностью, фемининностью, андрогинностью) личности мальчиков и девочек/юношей и девушек.

2. Принцип культуросообразности (социальной адекватности воспитания), который предполагает максимальное использование в гендерном воспитании обучающихся культуры той среды, в которой находится учебное заведение. Данный принцип предполагает учёт влияния на личность воспитанников внешних факторов гендерно-ролевой социализации. Такими факторами названы внешняя информация (средства массовой коммуникации на уровне современной культуры) и образовательное пространство вуза (воспитательные, культурно-просветительные, общественные и иные организации; педагоги и сверстники своего и противоположного пола; субкультура; содержание образования) (взгляды А. Дистервега, А. В. Мудрика, М. И. Шиловой; М. И. Рожкова, Л. В. Байбородовой, О. С. Гребенюка, М. А. Ковальчук, С. Л. Паладьева, В. Б. Успенского и др.).

3. Принцип индивидуализации (персонификации) воспитания, который предполагает определение индивидуальной (персональной) траектории гендерно-ролевой социализации личности каждого воспитанника в образовательном процессе в соответствии с индивидуальными особенностями и «вторым» полом. В связи с этим определяется способ совместной деятельности студентов (маскулинный, фемининный или андрогинный), а также выбираются методы, средства и формы для реализации данного принципа воспитания. Это позволяет обучающемуся отойти от стереотипов и даёт ему возможность представить себя перед другими (персонифицироваться).

4. Принцип гуманизации воспитательных отношений, который заключается в уважительном отношении к каждому мальчику и девочке/юноше и девушке, воспитании ценностного отношения их друг к другу, между собой и к окружающим. Предполагает учёт интересов и предпочтений воспитанников в соответствии со своим «вторым» полом.

Данный принцип предполагает добровольность включения мальчиков и девочек/юношей и девушек в деятельность, активность, веру в возможность достижения поставленных задач (М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, О. С. Гребенюк, М. А. Ковальчук, С. Л. Паладьев, В. Б. Успенский и др.). При реализации принципа гуманизации воспитательных отношений предполагается создание ситуации успеха, способствующей формированию гендерного самосознания, обусловленного гендерным знанием, гендерным отношением и адекватным гендерным поведением.

5. Принцип субъектности (активной деятельности, творчества), который предполагает содействие развитию у обучающихся/воспитанников способности быть субъектом собственного гендерного поведения и деятельности (Н. Е. Щуркова). Данный принцип ориентирован на создание воспитывающих ситуаций, выступающих средством становления и развития субъектности обучающегося. Под субъектностью учащегося следует понимать его способность адекватно оценивать себя как личность, обладающую гендерными характеристиками, выбирать и конструировать способы своей деятельности. Собственная деятельность воспитанника должна отвечать его природе, должна удовлетворять его потребности в саморазвитии и самореализации в соответствии со своим «вторым» полом. Обучающийся/воспитанник должен уметь контролировать (регулировать) ход своей деятельности и ее результаты (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, М. С. Каган, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков). Данный принцип тесно связан со следующим принципом.

6. Принцип эгоцентричности, который ориентирован на обращённость к внутреннему миру мальчика и девочки/ юноши и девушки при выполнении ими всей совокупности гендерных ролей. Ориентирован на развитие чувства «самости» и ответственности перед внутренним «Я» (В. П. Созонов), на формирование внутренней мотивации (движущей силы самостоятельной деятельности) личности. Данный принцип ориентирован на выработку способности к рефлексии, включающей самонаблюдение и самоанализ, способствующей развитию внутреннего мира личности на основе гендерной идентификации.

7. Принцип педагогического сопровождения, который предполагает содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности обучающихся/воспитанников, развития их неповторимой индивидуальности (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, С. Д. Поляков, С. М. Юсфин и др.) при выполнении ими определённых гендерных ролей.

Учитывая всё вышеизложенное, организация природо- и культуросообразного процесса обучения и воспитания личности обучающихся предполагает три способа совместной деятельности: маскулинный, фе-

мининный и андрогинный. Данные способы учитывают особенности направленности личности обучающихся на объект (внешний мир) или на себя (мир внутренний). Учитывают гендерные особенности личности обучающегося, а также психологическую характеристику его отношений с окружающими людьми и отношений людей к его индивидуальности (индивидуально-личностные статусы).

Маскулинный способ совместной деятельности преподавателя и обучающихся отличается тем, что:

- занятия ведутся в традиционной форме, классического характера (в связи с целостностью восприятия материала). Информация должна быть контекстной и связанной с реальностью и практикой. Занятия в виде коллоквиумов, «круглых столов», дискуссий, диспутов (в связи с успешностью в командных видах деятельности), творческих отчётов (в связи с образным мышлением), конференций;

- предлагаются следующие виды учебной деятельности: конспектирование с использованием опорных схем и сигналов (в связи с принадлежностью данной группы студентов к визуалистам). Это может быть сообщение, подготовка и защита доклада (реферата) с элементами исследования, написание, конструирование каких-либо моделей (в связи с мысленным решением задач), комментирование с точки зрения проблемности (в связи с высокой скоростью переработки информации), рецензирование «нового» материала, анализ своей работы (в связи с потребностью в самореализации);

- используются методические приёмы на основе выбора, открытости, активности, обратной связи, а именно такие приёмы: привлекательность цели, вопросы к тексту, мозговой штурм (в связи с успешностью в командных видах деятельности). Творческие задания на выявление сходств, сопоставление фактов, выделение важнейших моментов. Задания с ограниченным сроком выполнения, вопросы «открытого» типа (собственный развернутый ответ) дадут возможность проявить свои творческие способности. Эксперименты (в связи с практической деятельностью).

Фемининный способ совместной деятельности преподавателя и обучающихся характеризуется тем, что:

- занятия проводятся в форме лекции-диалога (абстрактный линейный стиль изложения информации), беседы (в связи с частичным восприятием материала). Занятия могут проводиться в виде импровизации (в связи со значением смысловой стороны речи), «круглого стола», дискуссии, диспута (в связи со слуховым восприятием материала и для преодоления замкнутости). Это может быть концерт, спектакль (в связи со стремлением к самостоятельности) или самопрезентация (в связи с одиночными видами деятельности). Это может быть тренинг (в связи с ориентированностью на свой внутренний субъективный мир и склонностью к самоанализу);

– используются такие виды деятельности, как аудирование (в связи со слуховым восприятием материала), конспектирование (в связи с медленной переработкой информации), сообщение (для преодоления замкнутости), чтение докладов, комментирование с точки зрения теории (в связи с теоретической деятельностью), анализ работы (аналитическая работа), рецензирование (в связи с решением задач речевым, знаковым методом), описание;

– используются такие методические приёмы, как многократное повторение (в связи с медлительностью мыслительных процессов), алгоритмы, обратная связь, привлекательность цели, пресс-конференция, пересечение тем, поиск ошибки, театрализация, взаимоопрос. Используются логические задания на выявление различий, выделение деталей, создание категорий, обобщение, решение задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, вопросы «закрытого» типа (выбрать готовый вариант ответа).

Андрогинный способ совместной деятельности педагога и обучающихся отличается тем, что на занятиях сочетаются все перечисленные формы занятий, виды деятельности и методические приёмы. Это связано с тем, что в различных жизненных ситуациях необходимо пользоваться и тем типом мышления, который является менее успешным [2].

Задания для самостоятельной работы студентов

1. На примере анализа системного подхода к организации образовательного процесса с целью гендерно-ролевой социализации личности, предложенного при рассмотрении второго вопроса темы, используя материалы Е. Н. Степанова и Л. М. Лузиной (Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2003. С. 83–147), проанализируйте содержание деятельностного, личностно-ориентированного, философско-антропологического, синергетического подходов. Сделайте соответствующие выводы.

2. Учитывая имеющуюся в педагогической литературе информацию по организации воспитательного процесса с целью социализации личности, а также факторы и условия гендерно-ролевой социализации личности обучающихся и воспитанников при формировании гендерного знания, гендерного отношения и ответственного гендерного поведения, докажите целесообразность опоры на предложенные в третьем пункте темы принципы.

3. На основе рассмотрения способов совместной деятельности преподавателя и обучающихся выявите отличительные особенности маскулинной, фемининной и андрогинной личности. Спроектируйте по одному занятию для представителей разных личностных типов. Сделайте выводы.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
2. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учётом психофизиологии: практическое руководство для учителей и родителей. М.: Сфера, 2000. 128 с.
3. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2003. 160 с.
4. Формирование личности: психолого-педагогические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Петровского. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. 73 с.
5. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудиса. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.

Тема 3. Использование в образовательном процессе технологий, направленных на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие личности (лекция – 2 ч, семинар – 2 ч)

Цель: обосновать целесообразность использования в образовательном процессе технологий, направленных на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие мальчиков и девочек/ юношей и девушек.

Задачи:

- 1) раскрыть базовые понятия, структуру и сущность педагогической технологии, направленной на разностороннее развитие личности;
- 2) представить проблему создания технологий, способствующих гендерному становлению обучающихся и воспитанников;
- 3) охарактеризовать отдельные технологии, направленные на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие мальчиков и девочек/ юношей и девушек.

Понятия: разностороннее развитие мальчика, разностороннее развитие девочки, педагогическая технология, педагогическая техника, психолого-педагогические понятия образовательной технологии, закономерности обучения и воспитания, методы обучения и воспитания, средства обучения и воспитания.

План

1. Основные положения педагогической (образовательной, воспитательной) технологии, направленной на разностороннее развитие личности.
2. Проблема создания технологий, способствующих гендерному становлению обучающихся и воспитанников.

3. Характеристика отдельных технологий, направленных на интеллектуальное, творческое, эмоциональное, поведенческое развитие личности (технологии А. М. Кушнир, М. Монтессори; Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова; И. С. Якиманской; Г. К. Селевко).

1. В педагогической литературе существует множество определений понятия «педагогическая технология». По определению М. В. Кларина, педагогическая (образовательная) технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических (образовательно-воспитательных) целей. В связи с тем, что технология в максимальной степени связана с учебно-воспитательным процессом – деятельностью учителя (педагога) и ученика (воспитанника), её структура представлена: концептуальной основой, содержательной частью (цели обучения и воспитания, содержание учебного материала) и процессуальной частью (организация учебно-воспитательного процесса, методы и формы деятельности обучающихся и воспитанников, методы и формы работы учителя, управленческая деятельность учителя, диагностика всего процесса).

Давая характеристику современным образовательным технологиям, Г. К. Селевко их научными основами называет философские положения как общие регулятивы в составе методологического обеспечения. Автор называет несколько альтернативных философских основ: материализм и идеализм, диалектика и метафизика, сциентизм и природосообразность, гуманизм и антигуманизм, антропософия и теософия, прагматизм и экзистенциализм. Природосообразность – мировоззрение, исповедующее необходимость учитывать природные задатки человека, опираться на них, а также единство человека с природой, согласованность и гармонию их взаимодействия.

Любая технология исходит из представлений об источниках, первопричинах, определяющих психическое развитие человека. В зависимости от основного, ведущего фактора развития, на который опирается технология, среди других выделяют:

– биогенные технологии, предполагающие, что развитие психики определяется биологическим наследственным (генетическим) кодом; внешняя среда лишь реализует наследственные данные;

– социогенные, представляющие личность как «*tabula rasa*», на которой записывается социальный опыт человека, результаты обучения;

– психогенные, результат развития в которых определяется, главным образом, самим человеком, его предшествующим опытом, психологическими процессами самосовершенствования [1, с. 14–20].

Однако, сложно не учитывать совокупность данных факторов при рассмотрении проблем социализации личности как мужчины, так и женщины, процессов их социокультурного становления.

В ряду базовых понятий педагогической (образовательной) технологии Г. К. Селевко называет личность как содержательное обобщение высшего уровня, структуру качеств личности – личностные сферы (знания, умения, навыки; способы умственных действий; самоуправляющиеся механизмы; сфера эстетических и нравственных качеств; действенно-практическая сфера). Характеризуя структуру качеств личности, автор называет четыре иерархических уровня-подструктуры (по К. К. Платонову): уровень темперамента, уровень особенностей психических процессов, уровень опыта личности, уровень направленности личности. Названные уровни схематично представляются в виде концентрических слоёв, в центре которых находится ядро биологически обусловленных качеств, а оболочку образует «направленность» – социальная сущность человека.

Однако в структуре личности имеется ряд качеств, которые могут проявляться на всех уровнях, как бы «пронизывая» их по радиусам. Данные группы качеств: потребности, характер, способности и Я-концепция личности образуют вместе с уровнями определённый «каркас» личности. Все группы качеств личности тесно взаимосвязаны, обуславливают и зачастую компенсируют друг друга, представляя сложнейшую целостную систему [1, с. 6].

Отсюда следует, что в учебно-воспитательном процессе необходимо не просто иметь в виду ресурсный запас личности, а полноценно развивать все личностные сферы обучающихся и воспитанников ещё и с учётом новых знаний о гендере, гендерных особенностях, сходствах и различиях, гендерных стереотипах, нормах, ценностях, гендерных ролях, стилях гендерно-ролевого поведения. В связи с этим необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, осознанно и целенаправленно используя их для интеллектуального, творческого, эмоционального, поведенческого развития не просто обучающихся мальчиков и девочек (юношей и девушек), а личности мальчиков и девочек, имеющих свои индивидуальные особенности, задатки, способности, склонности, желания и интересы.

2. В педагогической теории и практике, по свидетельству Г. К. Селевко, существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят о том, что каждая конкретная технология является авторской. Педагогические (образовательные) технологии классифицируются по различным сущностным и инструментально значимым свойствам: по уровню применения, по философской основе, по ведущему фактору, по научной концепции, по

ориентации на личностные структуры, по характеру содержания и структуры, по типу организации и управления познавательной деятельностью, по способу, методу и средству обучения, по категории обучающихся, по содержанию модернизаций и модификаций педагогической системы [1, с. 25–31]. И. П. Подласый делит все педагогические технологии по трём уровням: общепедагогическому, частно-методическому (отраслевому), частному (авторскому, узконаправленному). Он называет три группы педагогических технологий: дидактические, воспитательные и развивающие [2, с. 426–427].

Как видим, в обширном классификационном списке педагогических технологий технологии, направленной на гендерное становление личности, нет. Однако есть основания полагать, что сущностным свойством такой технологии может стать именно ориентация на личностные структуры. В связи с тем, что любая классификация является условной, в чистом виде ни одна педагогическая технология существовать не может, она всегда комплексна. Поэтому необходима интеграция (объединение) компонентного состава отдельных уже существующих технологий для разработки технологии гендерного обучения, гендерного воспитания, гендерного развития обучающихся и воспитанников на разных образовательных ступенях. На современном этапе развития педагогической науки данный вопрос является открытым и представляет собой широкое поле исследовательской деятельности.

3. При рассмотрении данного вопроса предлагаются технологии, направленные на интеллектуальное, творческое, эмоциональное и поведенческое развитие личности, разработанные А. М. Кушниром, М. Монтессори, Л. В. Занковым, Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым, И. С. Якиманской, Г. К. Селевко). Это связано с тем, что данные технологии относятся к группе природосообразных и развивающих технологий, что играет роль, в частности, в решении проблем педагогического сопровождения гендерно-ролевой социализации, а именно, становления гендерного знания, гендерного отношения и гендерного поведения личности. Подробная характеристика предлагаемых для рассмотрения технологий даётся в учебном пособии Г. К. Селевко. Каждая технология описывается по ряду последовательных классификационных параметров: по уровню применения, по философской основе, по основному фактору развития, по концепции усвоения, по ориентации на личностные структуры, по характеру содержания, по типу управления познавательной деятельностью, по организационным формам, по подходу к ребёнку, по преобладающему методу, по направлению модернизации, по категории обучаемых.

В современной интерпретации природосообразность следует понимать не просто, как принцип, согласно которому педагог (учитель, воспитатель) в своей деятельности руководствуется факторами естествен-

ного, природного развития ребёнка (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. В. Дистервег). В современном понимании принцип природосообразности требует соответствия образовательной технологии природным закономерностям, означает необходимость экпсихологического подхода, а также обращения к этническим культурообразующим истокам личности [1, с. 167].

По А. М. Кушнiru, обучение опирается на наиболее развитую к началу школьной жизни эмоционально-образную сферу личности, входящую в состав целостного психологического содержания человеческой сущности и жизни. Одной из основных форм познания и общения автор называет чтение, которое понимается как активный процесс, побуждаемый и регулируемый целями, мотивами, установками, ценностными ориентациями [1, с. 168]. Данная технология направлена на воспитание самообучающейся личности как одного из результатов социализации. Данная технология способствует становлению гендерного знания и гендерного отношения в процессе развития ценностных, информационно-коммуникативных, эмоционально-образных, интуитивных, абстрактно-понятийных процессов и состояний человеческого сознания, обладающего собственной позицией в жизненном пространстве.

В основу технологии саморазвития М. Монтессори положено единство индивидуального и социального развития личности обучающихся и воспитанников. Особенностью содержания данной технологии является идея воспитывающей (культурно-развивающей, педагогической) среды. Автор убеждена в том, что силы развития заложены в ребёнке, но они могут не реализоваться, если не будет подготовленной для этого среды. При создании такой среды необходимо учитывать сензитивность, то есть наивысшую восприимчивость к тем или иным внешним явлениям [1, с. 176–178]. Данная технология может способствовать формированию определенного гендерного отношения в зависимости от содержания деятельности педагога и детей.

Технологии, разработанные Л. В. Занковым, Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, И. С. Якиманской, Г. К. Селевко, относятся к технологиям развивающего обучения. В настоящее время употребление термина «развивающее обучение» очень разнообразно. В данных технологиях личность рассматривается как динамическое образование, претерпевающее в течение жизни изменения, называемые развитием (прогрессивным или регрессивным). К закономерностям процесса развития авторы относят: имманентность (природную способность к развитию), биогенность (обусловленность развития наследственностью), социогенность (влияние социальной среды на развитие личности), психогенность (саморегуляцию и самоуправление), индивидуальность (уникальность), стадийность (цикличность), неравномерность (нелинейность, то есть собственный темп

развития; спонтанность, то есть случайные ускорения; кризисность, то есть противоречия роста). Поэтому под развивающим обучением следует понимать новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, который заменяет объяснительно-иллюстративный способ (тип) с учётом и использованием закономерностей развития, уровня и особенностей индивидуума как субъекта деятельности. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности и происходит в зоне ближайшего развития (большей или меньшей возможности перейти от того, что ребёнок умеет делать самостоятельно, к тому, что он может, умеет делать в сотрудничестве).

Система развивающего обучения Л. В. Занкова ориентирована на создание основы для гармонического развития личности, а, значит, и на гармонизацию содержания образования. В ряду концептуальных положений автор называет целостность содержания, его осознание обучаемым, проблематизацию, индивидуальный подход [1, с. 187–188].

Технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова направлена на сознательное самоизменение личности. Деятельность носит рефлексивный характер. Обучаемый учится моделировать, участвовать в коллективной мыследеятельности, диалоге-полилоге, осуществлять деловое общение.

В технологии личностно ориентированного развивающего обучения И. С. Якиманской особое значение придаётся субъектному опыту жизнедеятельности личности, приобретённому в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания мира людей и вещей. Субъектность личности (индивидуальность), как считает автор, проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным) [1, с. 208–211].

Технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко включает в себя все сущностные характеристики имеющихся образовательных технологий и дополняет их такими важнейшими особенностями саморазвития личности, как самоутверждение, самовыражение, защищённость, самоактуализация [1, с. 212–217].

С позиции проблематики гендера данные технологии будут способствовать не только получению новых знаний о проблемах гендерно-ролевой социализации личности в ходе изучения обучающимися и воспитанниками различных учебных дисциплин, но и актуализации их жизненного опыта на основе рефлексии как форме теоретической деятельности, а также становлению стиля (стратегии) гендерно-ролевого поведения.

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Докажите необходимость учёта в процессе решения проблем гендерно-ролевой социализации личности всей целостности психологического содержания человеческой сущности. Ответ проиллюстрируйте примерами.

2. Используя рекомендуемую к занятию учебную литературу, изучите сущность педагогической (образовательной, воспитательной) технологии и подберите технологии, способствующие становлению гендерного знания, гендерного отношения и стиля гендерно-ролевого поведения личности обучающихся и воспитанников. Обоснуйте критерии собственного (авторского) выбора.

3. Проанализируйте подробное содержание предлагаемых для изучения природосообразных и развивающих технологий. На основе интеграции рассмотренных технологий предложите свою авторскую технологию, направленную на решение проблем гендерно-ролевой социализации личности.

Список литературы

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

2. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 2: Теория и технологии обучения: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». 2-е изд., испр. и доп. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 575 с.

Библиографический список

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 528 с.
2. Араканцева Т. А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. 61 с.
3. Бедненко Г. Б. Боги, герои, мужчины: Архетипы мужественности. М.: Класс, 2005. 320 с.
4. Бедненко Г. Б. Греческие богини: Архетипы женственности. М.: Класс, 2005. 320 с.
5. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
6. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. 320 с.
7. Большой толковый социологический словарь (Collins): (П-Я) / пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 1999. Т.2. 528 с.
8. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. 2-е изд., стер. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с.
9. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для вузов / под ред. И. В. Костиковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2005. 256 с.
10. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие: в 2ч. / под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч. 1. 708 с.
11. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
12. Гендер. URL: http://www.policy.hu/khassanova/glossary_rus.htm (дата обращения: 30.05.2012).
13. Гендерная стратегия РФ. URL: <http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm> (дата обращения: 30.05.2012).
14. Гендерное воспитание. Советы родителям по гендерному воспитанию детей. URL: <http://www.sosh12.mogilev.by/roditeli/gendernoe.htm> (дата обращения: 30.05.2012).
15. Гендерные тетради: материалы текущих исследований / под ред. А. А. Клецина. СПб., 1997. Вып. 1. 128 с.
16. Гилмор Д. Загадки мужественности // Введение в гендерные исследования: хрестоматия / под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч.2. 991 с.
17. Гилмор Д. Становление мужественности: Культурные концепты маскулинности / пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2005. 264 с.

18. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека: психофизиологические исследования. М.: Педагогика, 1980. 151с.
19. Добреньков В. И., Кравченко А. И. Социология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2003. 624 с.
20. Жеребкина И. Феминизм и психоанализ // Введение в гендерные исследования: учеб. пособие. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч.1. 708 с.
21. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 1 октября 2006 года). Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2006. 48с.
22. Закон РФ «Об Образовании». URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/> (дата обращения: 30.05.2012).
23. Защита интересов женщин. URL: <http://www.gender.cawater-info.net> (дата обращения: 30.05.2012).
24. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.
25. Здравомыслова Е., Темкина А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период. URL: <http://www.gender-cent.guazan.ru> (дата обращения: 30.05.2012).
26. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
27. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / под ред. Б. А. Вяткина. М.: Изд-во Института психологии РАН, 1999. 328 с.
28. Кардапольцева В. Н. Женщина и женственность в русской культуре: науч. изд-е. М.; Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2005. 432 с.
29. Клецина И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 92 с.
30. Конституция РФ с изменениями на 01.01.2009. URL: <http://www.politika.su/doc/krf.html> (дата обращения: 30.05.2012).
31. Концепция модернизации российского образования: сборник приказов и инструкций министерства образования // Вестник Образования. 2002. № 6. С. 13.
32. Культурология: учеб. пособие для студ.вузов / под ред. А. И. Шаповалова. М.: ВЛАДОС, 2003. 320с.
33. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1989. 360 с.
34. Лейтес Н. С. Возрастной подход к детской одарённости // Одарённые дети: теория и практика: сб. материалов российской конференции (Москва 28–30 марта 2000 г.). / под ред. В. И. Панова. М.: Ярославль: Психологический институт РАО – Ярославский Институт развития образования, 2001. Доп. вып. 208 с.

35. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 208 с.
36. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 725 с.
37. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
38. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 1999. 288 с.
39. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2007. 224 с.
40. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683> (дата обращения: 30.05.2012).
41. О пользе бесполезного - Гендер и пол. URL: http://snoistfak.mgri.ru/Gender_History (дата обращения: 30.05.2012).
42. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. вузов / под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. М.: Академия, 2003. 512 с.
43. Педагогика: учеб. пособие для студ. педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2000. 640 с.
44. Педагогика: учебник / под ред. Л. П. Крившенко. М.: ТК Велби, Издательство Проспект, 2006. 432 с.
45. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
46. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн.; кн. 2: Теория и технологии обучения: учебник для студ. вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». 2-е изд., испр. и доп. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 575 с.
47. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 2: Процесс воспитания. 256 с.
48. Половое воспитание – Википедия. URL: <http://hghltd.yandex.net/> (дата обращения: 30.05.2012).
49. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
50. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А. А. Радугина [и др.]. М.: Центр, 1999. 256 с.
51. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 288 с.

52. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т.1. 608 с.
53. Сексология / под науч. ред. Д. Н. Исаева. СПб.: Питер, 2001. 512 с.
54. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
55. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учётом психофизиологии: практическое руководство для учителей и родителей. М.: Сфера, 2000. 128 с.
56. Система образования Великобритании – Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 30.05.2012).
57. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация XXI век, 2002. 256 с. URL: <http://www.owl.ru/gender> (дата обращения: 30.05.2012).
58. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой; Регион. обществ. организация «Восток – Запад: Женские Инновационные проекты». М.: Информация – XXI век, 2002. 256 с.
59. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2003. 160 с.
60. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
61. Формирование личности: психолого-педагогические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Петровского. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. 73 с.
62. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудиса. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.
63. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. М.: Ось-8, 2006. 256 с.
64. Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: учеб. пособие. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. 196 с.
65. Штылева Л. В. Гендерный подход в образовании: учебная программа и методические рекомендации к курсу. Мурманск: Изд-во МГПУ, 2004. 78 с.
66. Юнг К. Аналитическая психология. История зарубежной психологии: тесты; под ред. П. Я. Гальперина. М., 1986.

Приложение

Приложение 1

Анкета-тест

Анкета-тест была предложена М. В. Бояркиной (2003) для выявления у студентов представлений о гендере человека, об изменении взаимоотношений между полами, о жизненных установках относительно ролей мужчин и женщин в обществе. Испытуемым предлагается ответить на 20 вопросов.

Текст анкеты-теста

Ваш биологический пол _____

1. Знаете ли Вы, что такое «ГЕНДЕР»? (нужное подчеркните): а) да; б) нет; в) впервые слышу; г) слышал (а), но не знаю; д) другое _____

2. Что такое «ОБЩЕСТВО» и как оно связано с «КУЛЬТУРОЙ»? _____

3. Как Вы относитесь к зарубежной эстраде? (нужное подчеркните): а) положительно; б) отрицательно; в) трудно сказать; г) другое _____

4. Как Вы считаете, какое влияние на современную молодежь оказывают иностранные кинофильмы? _____

5. Нужно ли, по вашему мнению, международное сотрудничество? (нужное подчеркните):

а) да; б) нет; в) не знаю; г) другое _____

6. Как Вы считаете, исчезнет ли русская культура? (нужное подчеркните): а) да; б) нет; в) не знаю; г) другое _____

Если «да» или «нет», то почему Вы так думаете? _____

7. Настоящее изменение ролей полов показывает, что женщины уверены в своей роли, а мужчины совершенно запутались.

а) что больше всего Вас смущает в изменяющихся ролях мужчин (домохозяин, воспитатель детей) и женщин (деловая, лидер)? _____

б) что больше всего Вас смущает в нынешних взаимоотношениях между мужчиной и женщиной? _____

8. Что для Вас является ценным в жизни, во взаимоотношениях между полами? _____

9. Кто влиял на формирование ваших жизненных установок относительно мужчин и женщин? (нужное подчеркните):

а) отец; б) мать; в) дедушка; г) бабушка; д) брат; е) сестра; ж) дядя; з) тетя; и) воспитатели и учителя женского пола; к) учителя мужского пола; л) средства массовой информации; м) литература; н) сверстники; о) улица; п) другое _____

10. Какие установки Вам были даны относительно мужчин: а) только положительные; б) только отрицательные; в) и то и другое; г) больше положительные; д) больше отрицательные; е) другое _____

11. Какие установки Вам были даны относительно женщин: а) только положительные; б) только отрицательные; в) и то и другое; г) больше положительные; д) больше отрицательные; е) другое _____

12. Как Вы относитесь к проблеме смены биологического пола: а) положительно; б) отрицательно; в) мне безразлично; г) сложно сказать; д) другое _____

Как Вы думаете, почему люди делают это? _____

13. Какой, по-вашему, должна быть «ИДЕАЛЬНАЯ ЖЕНЩИНА» (какими качествами она должна обладать)? _____

14. Каким, по-вашему, должен быть «ИДЕАЛЬНЫЙ МУЖЧИНА» (какими качествами он должен обладать)? _____

15. Как Вы считаете, существуют ли чисто мужские и чисто женские профессии? (нужное подчеркните): а) да; б) нет. Если «да», то какие Вы отнесете к мужским, _____
а какие к женским? _____

16. С кем Вам удастся проще строить взаимоотношения: а) с представителями своего пола; б) с представителями противоположного пола; в) легко с теми и другими; г) сложно с теми и другими; д) другое _____

17. Удастся ли Вам реализовать свои планы? а) да; б) нет. Если «нет», то что мешает _____

18. Как Вы считаете, целесообразно ли следование стереотипам (консервативным общественным взглядам на поведение мужчин и женщин)? а) да; б) нет. Ответ, пожалуйста, поясните _____

19. Какую роль после окончания вуза Вам хотелось бы выполнять? (нужное подчеркните):

а) роль лидера, успешного человека; б) роль руководителя среднего звена; в) роль исполнителя; г) роль профессионала высшего уровня; д) роль организатора; е) роль воспитателя; ж) роль домашней хозяйки (домашнего хозяина); з) роль супруга; и) роль родителя; к) другое _____

20. К выполнению какой из вышеназванных ролей Вы готовы уже сейчас? _____

Почему Вы так считаете? _____

Какими умениями Вы для этого владеете? _____

Спасибо за работу!

Приложение 2

Методика «Маскулинность - фемининность» С. Бем

Методика взята из книги И. С. Клециной: Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2003. С.277–280. Ссылка на данный источник и методику дана в книге Т. В. Бендас: Гендерная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. – 431 с. С. 403–405. Предлагаемая методика представлена в книге Е. П. Ильина: Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. С.396–398.

Методика была предложена Сандрой Бем (1974) для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности. Опросник содержит 60 утверждений (качеств), на каждое из которых испытуемый отвечает «да» или «нет», оценивая тем самым наличие или отсутствие у себя названных качеств.

Текст опросника

1. Верящий в себя. 2. Умеющий уступать. 3. Способный помочь. 4. Склонный защищать свои взгляды. 5. Жизнерадостный. 6. Угрюмый. 7. Независимый. 8. Застенчивый. 9. Совестьливый. 10. Атлетический. 11. Нежный. 12. Театральный. 13. Напористый. 14. Падкий на лесть. 15. Удачливый. 16. Сильная личность. 17. Преданный. 18. Непредсказуемый. 19. Сильный. 20. Женственный. 21. Надёжный. 22. Аналитичный. 23. Умеющий сочувствовать. 24. Ревнивый. 25. Способный к лидерству. 26. Заботящийся о людях. 27. Прямой, правдивый. 28. Склонный к риску. 29. Понимающий других. 30. Скрытный. 31. Быстрый в принятии решений. 32. Сострадающий. 33. Искренний. 34. Полагающийся только на себя (самодостаточный). 35. Способный утешить. 36. Тщеславный. 37. Властный. 38. Имеющий тихий голос. 39. Привлекательный. 40. Мужественный. 41. Теплый, сердечный. 42. Торжественный, важный. 43. Имеющий собственную позицию. 44. Мягкий. 45. Умеющий дружить. 46. Агрессивный. 47. Доверчивый. 48. Малорезультативный. 49. Склонный вести за собой. 50. Инфантильный. 51. Адаптивный, приспособляющийся. 52. Индивидуалист. 53. Не любящий ругательств. 54. Не систематичный. 55. Имеющий дух соревнования. 56. Любящий детей. 57. Тактичный. 58. Амбициозный, честолюбивый. 59. Спокойный. 60. Традиционный, подверженный условностям.

К л ю ч к т е с т у

Маскулинность («да»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58.

Фемининность («да»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59.

Остальные пункты – нейтральные.

За каждое совпадение ответа с ключом начисляется 1 балл. Затем определяются показатели фемининности (F) и маскулинности (M) в соответствии со следующими формулами.

$F = (\text{сумма баллов по фемининности}): 20;$

$M = (\text{сумма баллов по маскулинности}): 20.$

Основной индекс IS определяется как: $IS = (F - M) / 2, 322.$

Если величина индекса IS заключена в пределах от -1 до +1, то делают заключение об андрогинности. Если индекс меньше -1 ($IS < -1$), то делается заключение о маскулинности, а если индекс больше +1 ($IS > 1$) – о фемининности. При этом, в случае когда $IS < -2,025$ говорят о ярко выраженной маскулинности, а если $IS > +2,025$ – говорят о ярко выраженной фемининности.

«Типично мужские» или «типично женские» качества

Задание составлено на основе материалов Е. П. Ильина «Образы мужчин и женщин в массовом сознании» в книге: Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. С. 54–59.

Текст задания

Распределите ниже приведённые качества по двум колонкам (можете добавить качества). Если сомневаетесь, то решите, кому присуще то или иное качество в большей степени, либо разместите посередине:

Агрессивность, активность, амбициозность, бесстрастность, боязливость, властность, громкость, дерзость, доброта, доминантность, жеманность, женственность, жестокость, жесткосердечность, зависимость, заносчивость, застенчивость, изобретательность, инициативность, искусственность, кротость, логичность, любопытность, мечтательность, мудрость, мужественность, мягкосердечность, мягкость, напористость, недоброта, нежность, независимость, неорганизованность, неосторожность, несносность, неумолимость, неэмоциональность, покорность, привлекательность, прогрессивность, разговорчивость, рациональность, реалистичность, самоуверенность, сексуальность, сентиментальность, серьезность, сила, склонность к риску, слабость, спокойствие, суеверность, суровость, тревожность, убедительность, уверенность, хвастливость, храбрость, чувствительность, эмоциональность.

«Типично мужские» качества	И те, и другие качества	«Типично женские» качества

Тест «Девочки или мальчики?» или Как вы воспитываете своих детей?

Тест взят из книги Е. П. Ильина: Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. С.450–452.

Инструкция. Французские психологи составили тест, который раскрывает некоторые предрассудки в подходе к воспитанию мальчиков и

девочек. Каждый родитель или педагог может с его помощью проверить, насколько его представления о воспитании верны. На предлагаемые 20 вопросов нужно ответить «да» (если вы согласны с этим утверждением) или «нет» (если вы придерживаетесь другого мнения).

Текст опросника

1. Девочки более послушны, чем мальчики (да, нет).
2. Девочки лучше относятся к природе (да, нет).
3. Мальчики лучше могут оценить сложное положение и мыслят более логически (да, нет).
4. Мальчики испытывают большее желание отличиться (да, нет).
5. Мальчики больше одарены в математике (да, нет).
6. Девочки более чувствительны к атмосфере, в которой они живут, тяжелее переносят боль, страдание (да, нет).
7. Девочки умеют лучше выразить свои мысли (да, нет).
8. У мальчиков лучше зрительная память, а у девочек – слуховая (да, нет).
9. Мальчики лучше ориентируются в пространстве (да, нет).
10. Мальчики агрессивнее (да, нет).
11. Девочки менее активны (да, нет).
12. Девочки более общительны, отдают предпочтение большой компании, а не узкому кругу друзей (да, нет).
13. Девочки более ласковы (да, нет).
14. Девочки легче поддаются под чужое влияние (да, нет).
15. Мальчики более предприимчивы (да, нет).
16. Девочки более трусливы (да, нет).
17. Девочки чаще страдают от комплекса неполноценности (да, нет).
18. Девочки реже соперничают между собой (да, нет).
19. Мальчикам важнее заявить о себе, продемонстрировать свои способности (да, нет).
20. У мальчиков больше склонность к творческой работе, в то время как девочки лучше справляются с монотонным трудом (да, нет).

О т в е т ы

1. В раннем детстве девочки действительно более послушны.
2. Пока не установлено ничего, что давало бы повод утверждать: девочки по своей природе более склонны заботиться о больных и слабых животных, растениях. Разве что в возрасте 6–9 лет.
3. Это не так. Девочки могут решать сложные задачи (проблемы) не хуже мальчиков.

4. До 10–12 лет девочки развиваются быстрее (и поэтому иногда стремятся выделиться, отличиться от своих сверстников). Но позднее девочки более целенаправленны, они больше, чем мальчики, думают о будущем.

5. Девочки и мальчики одарены одинаково, все зависит от того, как мы их ориентируем, хотя считается, что в математике мальчики проявляют себя лучше. Но когда мы избавимся от этого предрассудка, то не заметим большой разницы.

6. Напротив, мальчики легче поддаются влиянию среды и поэтому сильнее переживают разлуку с родителями. Мальчики более чувствительны к боли, страданию. Они лишь внешне делают вид, что им не больно, поскольку с самого начала их учат, что мужчина не должен плакать.

7. До 10–13 лет разница незначительна, затем в большинстве случаев девочки в устном и письменном виде высказывают свои мысли более чётко, чем мальчики.

8. Исследования показали, что на протяжении всей жизни эта способность у мальчиков и девочек одинакова. Если и есть разница, то только индивидуальная.

9. До наступления половой зрелости разницы нет, после этого мальчики лучше ориентируются в пространстве. С годами разница усиливается. Исключения только подтверждают правила.

10. Мальчики становятся агрессивными в самом раннем возрасте, в 2–3 года, когда начинает формироваться их личность.

11. Не установлена разница в активности мальчиков и девочек. Лишь в детские годы мальчики проявляют её более шумно и очевидно (в драках, например). В то же время девочки не столь шумливы, но не менее целенаправленны.

12. Напротив, девочки предпочитают одну или не более двух подруг, а не большую компанию. Вот почему именно мальчики собираются в более крупные группы. Это положение сохраняется и когда они вырастают, поэтому-то мальчики более склонны к коллективным играм.

13. До определённого возраста между мальчиками и девочками в этом нет разницы, и мальчики в определённый период требуют ласкового обращения.

14. Напротив, мальчики склонны скорее принимать «на веру» мнение компании, при их воспитании это надо непременно иметь в виду. Девочки обычно придерживаются своего мнения.

15. В этом качестве до определённого возраста у мальчиков и девочек нет разницы. Позднее более сообразительными и активными становятся девочки. А в период полового созревания они уступают в этом юношам. Быть может, сознательно.

16. Девочки не так трусливы на самом деле, как многим кажется. В действительности они могут быть и решительнее мальчиков, легче преодолевать страх.

17. Не больше мальчиков. Девочки лучше «вооружены» по отношению к сложным житейским ситуациям, умеют быстрее приспособливаться. В большинстве случаев они более самостоятельны.

18. В этом отношении ни у кого нет преимущества. Все зависит от личности. Соперничать и «мериться силами» друг с другом могут и мальчики и девочки.

19. Нет. Мальчики легче подчиняются сильным личностям и компаниям сверстников, девочки же чаще стоят на своём. Они более самоуверенны.

20. В этом нет разницы между мальчиками и девочками. У кого-то больше творческих способностей, у кого-то меньше, пол здесь не имеет значения.

Приложение 5

Характеристика стилей гендерно-ролевого поведения личности

Стили гендерно-ролевого поведения личности и их содержательные характеристики были разработаны М. В. Бояркиной под научным руководством Е. Ю. Ольховской (2004). Данные стили представлены компонентами на основе определённых критериев и являются уровнями гендерного становления личности.

Компоненты стиля гендерно-ролевого поведения	Стили гендерно-ролевого поведения личности		
	Репродуктивно- стереотипный	Гендерно- индивидуальный	Гендерно- персональный
Когнитивно- информационный (в основе – КРИТЕРИЙ стабильности процесса приращения информации о гендерно-ролевой социализации)	<i>Нестабильное приращение информации</i> Поверхностные, случайные, неустойчивые интересы Догматическое мировоззрение Конформное мышление	<i>Стабильное приращение информации</i> Глубокие, устойчивые, действенные интересы Эгоцентрическое мировоззрение Критическое мышление	<i>Стабильно-продуктивное приращение информации</i> Целенаправленные социально значимые интересы Целостное мировоззрение Проективное мышление

<p>Рефлексивный</p> <p>(в основе – КРИТЕРИИ личностного «образца»)</p>	<p><i>Противопоставление мужского и женского начала</i></p> <p>Рефлексия на уровне приспособления</p> <p>Широкие социальные мотивы, ценности адаптации</p> <p>Эмоциональная эмпатия (подражание реакциям другого)</p>	<p><i>«Второй» пол человека</i></p> <p>Рефлексия на уровне обособления (индивидуализации)</p> <p>Узкие социальные мотивы, ценности индивидуализации</p> <p>Когнитивная эмпатия (сравнение, аналогия эмоциональных состояний)</p>	<p><i>Персональный образ поведения</i></p> <p>Рефлексия на уровне самоактуализации</p> <p>Мотивы социального сотрудничества, ценности самоактуализации</p> <p>Предикативная эмпатия (способность предсказывать состояния другого)</p>
<p>Поведенческий</p> <p>(в основе – КРИТЕРИИ личностного опыта гендерно-ролевого поведения при исполнении гражданских, семейных и профессиональных ролей)</p>	<p><i>Доминирование соц. установок (интеграция с обществом) при традиционном исполнении ролей</i></p> <p>Операциональная направленность деятельности</p> <p>Межиндивидуальный уровень «отраженной субъектности» (установка на взаимоизменение)</p> <p>Директивный или подерживающий стиль общения (обмен информацией)</p>	<p><i>Преобладание индивидуальных черт при исполнении роли в соответствии со «вторым» полом</i></p> <p>Аналитическая направленность деятельности</p> <p>Индивидуальный уровень «отраженной субъектности» (установка на значимость Другого)</p> <p>Индивидуальный стиль общения (организация взаимодействия)</p>	<p><i>Паритет «второго» пола с нормами и ценностями субкультуры при персональном исполнении гендерных ролей</i></p> <p>Системно-моделирующая направленность</p> <p>Наиндивидуальный уровень «отраженной субъектности» (становление Мы, идентификация)</p> <p>Персональный стиль общения (взаимопонимание)</p>

Примеры ситуационных задач

Предлагаемые для обсуждения ситуационные задачи взяты из проективной методики избегания успеха М.Хорнер в модификации Т. В. Бендас, предложенной в книге Т. В. Бендас: Гендерная психология: учебное пособие. СПб., Питер, 2006. 431 с. С. 410–411.

Ситуационная задача № 1

Саша учился на психологическом факультете престижного российского вуза. Его успехи были замечены преподавателями и студентами. Он принимал участие в научных конференциях, его диплом был отмечен специальной грамотой на конкурсе студенческих работ. Производственную практику он проходил вместе с однокурсницей Наташей в хорошей фирме, и оба они понравились руководству. Но позже эта фирма прислала запрос только на одного психолога. Саша и Наташа влюблены друг в друга и собираются пожениться. Преподаватели (члены комиссии) предложили самим ребятам решить вопрос, кто из них примет предложение фирмы. Сашу пригласили на собеседование первым. В настоящее время он сидит перед членами комиссии, которые ожидают его решения. Наташа ждет в коридоре...

Вопросы для обсуждения:

1. О чем думает главный герой?
2. Какие чувства он испытывает?
3. Какое решение примет герой?
4. Как к этому решению отнесутся окружающие?
5. Какие события ожидают его в профессиональной сфере?
6. Какие события ожидают его в личной жизни?
7. Какие личностные качества присущи герою?

Ситуационная задача № 2

Наташа училась на психологическом факультете престижного российского вуза. Её успехи были замечены преподавателями и студентами. Она принимала участие в научных конференциях, её диплом был отмечен специальной грамотой на конкурсе студенческих работ. Производственную практику она проходила вместе с однокурсником Сашей в хорошей фирме, и оба они понравились руководству. Но позже эта фирма прислала запрос только на одного психолога. Саша и Наташа влюблены друг в друга и собираются пожениться. Преподаватели (члены комиссии) предложили самим ребятам решить вопрос, кто из них примет

предложение фирмы. Наташу пригласили на собеседование первой. В настоящее время она сидит перед членами комиссии, которые ожидают её решения. Саша ждет в коридоре...

Вопросы для обсуждения:

1. О чем думает главная героиня?
2. Какие чувства она испытывает?
3. Какое решение примет героиня?
4. Как к этому решению отнесутся окружающие?
5. Какие события ожидают её в профессиональной сфере?
6. Какие события ожидают её в личной жизни?
7. Какие личностные качества присущи героине?

Приложение 7

Текст для анализа «Земляне»

Данный текст для анализа взят из книги А. А. Чекалиной: Гендерная психология: учебное пособие. М.: Ось-89, 2006. 256 с. С.253–254.

Содержание текста

Рассматривая Землю, я обнаружил удивительные вещи. В некоторых местах я видел земных женщин за рулем машин, одетых в брюки и гуляющих самостоятельно. Хотя в других местах я увидел, что женщины должны были одевать длинные одежды, закрывать лица и не выходить из дома. Существовали места, где женщины ценились меньше, чем мужчины. Я увидел мужчину, который был огорчен тем, что его первый ребенок оказался девочкой, а не мальчиком, как он хотел.

Я также увидел мальчика, горько плакавшего, потому что отец сильно поругал его из-за того, что он захотел стать танцором. «Это только для женщин!» – кричал он на него в ярости.

Я увидел, как несколько людей, собравшихся вместе, громко смеялись. Они говорили: «Когда моя дочка играет, она иногда говорит, что хочет быть президентом. Можете вы это представить?!» Ха-ха-ха! «Девочка говорит такие вещи!» Иногда земляне на самом деле пугают меня тем, что думают, некоторые вещи относятся только к мужчинам или женщинам.

Но иногда земляне ведут себя по-другому. Я видел женщину, которая играла со своими 3-х и 5-летними детьми, в то время как их отец заботливо смотрел за малышом. Я видел девочек и мальчиков, вместе игравших в шары, заполняя воздух смехом и радостью. Я видел огромный хор, где мужские и женские голоса вместе сливались в один голос... человеческий голос!

Учебное издание

Бояркина Мария Владимировна

Психолого-педагогические основы социализации личности

Редактор И. А. Романов
Верстка М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 28.09.2012.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 7,0. Уч-изд. л. 7,5. Заказ № 14712. Тираж 100 экз.

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н.Г. Чернышевского
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129